

# UNDERVISNING AF SEKSÅRIGE I ENGLAND, DANMARK OG FINLAND

## EN INTERNATIONAL KOMPARATIV UNDERSØGELSE

### INTRODUKTION OG INTERNATIONAL BAGGRUND

1. Denne rapport sammenligner undervisningen af seksårige og de omgivelser, hvori de bliver passet, i et lille udvalg af institutioner i England, Danmark og Finland. Formålet med rapporten er, at den skal bidrage til den nationale debat om tidlig skolestart i England. I særdeleshed har to aspekter af debatten præget tidspunktet for denne undersøgelse og dens fokus.
2. Det første aspekt er den nyligt offentliggjorte *Primary National Strategy (national grundskolestrategi)* for England. Denne har givet anledning til en ny debat omkring 1.-6. klasses læreplaner, og i hvilken udstrækning lærere burde have indflydelse på, hvad de underviser i, og hvordan de underviser. De danske og finske uddannelsessystemer giver os muligheden for at undersøge decentraliserede og deregulerede tilgange til læreplaner og vurdering af elevers færdigheder. Disse tilgange ligner dem, der eksisterede i England inden introduktionen af *the National Curriculum* (den nationale læreplan). Begge lande har praktisk talt ingen landsdækkende tests eller læringsmål, og deres lærere har en stor frihed i planlægningen af undervisningen.
3. Det andet aspekt er, hvordan forskellige skolestartsaldre påvirker elevers resultater under og ved afslutningen af den obligatoriske undervisning. Dette giver også anledning til en livlig debat i England. Denne diskussion blev intensiveret som følge af offentliggørelsen af flere internationale undersøgelser, der sammenligner elevers kundskaber og færdigheder i flere lande. I England skal børn begynde i skole i semestret efter de fylder fem år. Finland og Danmark og få andre lande udsætter derimod undervisningspligten til begyndelsen af det skoleår, hvor børnene fylder syv år. Denne rapport kommenterer ikke direkte betydningen af forskellige begyndelsestidspunkter. Den giver heller ikke egentlige forklaringer på de forskelle i elevers resultater i de tre lande, der har vist sig gennem internationale undersøgelser. Derimod belyser rapporten over nogle af de forhold, som ligger til grund for forskellene.
4. Blandt senere års forskellige internationale undersøgelser, hvori der indgik elever fra de tre besøgte lande, er der én, der fortjener særlig opmærksomhed. Resultaterne fra den første *'Programme for International Student Assessment'* (PISA 2000)<sup>1</sup> gav os dokumentation for elevers kundskaber og færdigheder i blandt andet England, Danmark og Finland. I modsætning til tidligere undersøgelser som for eksempel *'the Third International Mathematics and Science Survey'* (TIMSS)<sup>2</sup>, som har fokuseret på elevers viden og forståelse inden for matematik og naturfag, har PISA vurderet femtenåriges evne til at benytte deres viden og færdigheder i læsning, matematik og naturfag for at imødekomme realistiske udfordringer. Elever i England klarede sig bedre inden for alle tre områder end eleverne fra de fleste af de 31 deltagende lande, men de finske elever klarede sig bedst af alle landene. Danmark var placeret et stykke under både England og Finland. Blandt landene med høje gennemsnitspointtal havde Finland den mindste variation i elevernes pointtal i læsning. Denne variation var

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment, OECD 2000

<sup>2</sup> Third International Mathematics and Science Survey, <http://timss.bc.edu/>

betydelig mindre end variationen i pointtal i England og Danmark, som var relativt store.

5. I forsøget på at forklare nogle af disse forskelle mellem landene, har denne undersøgelse taget hensyn til, at det kan være svært at finde den relative betydning af en række ikke-undervisningsmæssige påvirkninger på elevers resultater: sociale, kulturelle, økonomiske og familiemæssige faktorer. Dette problem blev bekræftet ved en gennemgang af internationale undersøgelser om undervisningsmæssige resultater, bestilt af *Ofsted* i 1996 fra David Reynolds og Shaun Farrell.<sup>3</sup>
6. Danmark og Finland har andre ligheder end den senere skolestartsalder og skolers og læreres større frihed inden for fastlæggelse af mål og indhold i børnehaveklassen. I begge lande bliver der lagt vægt på personlig og social udvikling, på at lære at lære og på skoleforberedelse i undervisningen af de seksårige. Der er også stor overensstemmelse mellem hjem og skole om førskoleundervisningens formål. På trods af disse ligheder mellem det danske og det finske system, opnår de, ifølge PISA undersøgelsen, forskellige resultater, hvad angår elevernes kundskaber og færdigheder ved 15-års alderen. Dette illustrerer, hvor vanskeligt det er at isolere de enkelte faktorer påvirkning på uddannelsesstandarden i andre lande. Det fremhæver derudover faren ved at forsøge at indsætte disse faktorer i andre lande i den tro, at det vil føre til bedre resultater.
7. Trods disse vanskeligheder er det en vigtig debat om, i hvor stor grad forskelle i børns skolestartsalder har påvirkning på resultaterne i internationale komparative undersøgelser som eksempelvis PISA. Denne rapport har til hensigt at bidrage til debatten gennem analyse og spørgsmål til diskussion. For eksempel lægger danske og finske lærere mindre vægt på læsning og skrivning end *Year 1 (Y1)* lærere i England. Men alligevel opnår de finske elever i femtenårsalderen bedre resultater i PISA testene end de engelske elever. Resultaterne er betydeligt bedre i læsning og, i et mindre omfang, i matematik og naturvidenskab. Hvor meget påvirker den finske tilgang til førskoleundervisning børns videre udvikling gennem grundskolen<sup>4</sup>? Hvor meget indflydelse har det finske lyd-/stavesystems regelmæssighed og den stærke nationale læsekultur på børns læseudvikling? Er det muligt, at den større vægt i tidlig finsk undervisning på social, moralsk og fysisk udvikling, gensidig støtte og positive holdninger ikke alene skaber velfungerende, sociale, altruistiske og samfundsbevidste voksne, men også mere motiverede og dygtigere læsere? Påstanden er ikke udelukkende spekulativ, da engelske inspektionsresultater siden 1978, hvor resultaterne fra *'the HMI National Primary Survey'*<sup>5</sup> blev udgivet, konstant viser, at grundskoleelever opnår de højeste karakterer inden for læsning og skrivning (*literacy*) og talforståelse (*numeracy*) gennem en bred og varieret læreplan.
8. Det er med disse forudsætninger, at undersøgelsen forsøger at besvare de følgende nøglespørgsmål:
  - Hvordan er førskoleinstitutionerne, som de fleste seksårige i Finland og Danmark bliver passet og undervist i, sammenlignet med *Year 1* klasserne for

<sup>3</sup> Reynolds D. and Farrell S. *Worlds apart? A review of international surveys of educational achievement involving England.* London : HMSO 1996

<sup>4</sup> I England: 11 års undervisningspligt fra semestret efter et barn fylder 5 år; I Danmark: 9 års undervisningspligt fra syvårsalderen; I Finland: 9 års undervisningspligt fra det år et barn fylder 7 år

<sup>5</sup> *Primary education in England*, HMSO 1978

- deres jævnaldrende i England, hvad angår miljøet, undervisning og indlæring?
- Hvad er lighederne og forskellene i de tre lande hvad angår forældrenes, lærernes, og nationale og kommunale myndigheders forventninger til børnene ved seksårsalderen?
  - Hvordan påvirker disse forventninger og deres underliggende værdier læreplaner og pædagogik i de tre lande?
  - Hvad er forskellene i mål og indhold i undervisningen for seksårige?
  - Hvordan passer institutionerne til elevernes individuelle behov?
  - Hvordan er lærere involveret i fastlæggelsen af mål og indhold, og hvordan påvirker dette deres professionelle frihed og jobtilfredshed?
  - Hvad er forskellene i metoderne, som lærerne bruger til at bedømme og registrere børns udvikling, og hvordan benytter de disse informationer?
  - Hvad er lærermedhjælpernes roller i de tre lande, og hvordan gør de en forskel i børns indlæring og i lærerens arbejdsbyrde?
9. Undersøgelsen blev foretaget af et hold med syv af *Her Majesty's Inspectors (HMI)* og rådgiveren for de tidlige skoleår fra *the Local Education Authority (LEA)* (lokale undervisningsmyndighed), hvor de engelske klasser med seksårige blev studeret. Derudover deltog Professor Robin Alexander fra *Cambridge University*. Han er en undervisningskonsulent med omfattende erfaring med international forskning, og han er medlem af flere nationale rådgivningsorganer og deltager i flere nationale undersøgelser. Professor Alexander bidrog betydeligt til udformningen og implementeringen af undersøgelsen og denne rapport. Uddannelsesrådgivere i Danmark og Finland var også involveret i undersøgelsen under besøgene i deres egne lande og oversættere blev ansat til at ledsage holdets medlemmer i klasselokalerne. Interview- og observationsprocedurerne blev afprøvet i efterårssemestret 2002 og blev efterfølgende finpudset. Selve arbejdet i marken blev udført i marts 2003 (se Appendiks 2 for detaljer om valget af institutioner og undersøgelsens metodologi).
10. På trods af, at der er kun er udvalgt få institutioner i de tre lande – tolv i England, syv i Danmark og otte i Finland – giver de tilpas illustrativt materiale til at opnå indsigt i de tre landes undervisningsmæssige værdier, og hvordan disse påvirker tilgangen til undervisningen af seksårige børn. Denne rapport beskriver resultaterne fra besøgene og rejser spørgsmål til diskussion om, hvad England kan lære af Danmark og Finland.

## HOVEDRESULTATER

- Læreplanen er meget mere centraliseret og klart defineret i England end i de to andre lande. I både Danmark og Finland arbejder skoler inden for mere åbne retningslinier for fastlæggelsen af mål og indhold i børnehaveklassen, hvori der bliver sat pris på professionel frihed og selvbestemmelse. Resultatet er, at tilgange til planlægning og undervisning er meget mere varierede i Danmark og Finland end i England.
- Mange af lærerne i de engelske skoler var mindre sikre end deres finske eller danske kolleger, hvad angår indholdet og formålet af læreplanen i *Year 1*. Flere af dem følte, at de var blevet fanget mellem forventningerne fra *the Foundation Stage*<sup>6</sup> på den ene side og indvirkningen af *the National Curriculum* test system i *Year 2 (Y2)* på den anden side. Lærerne i Finland og

<sup>6</sup> For børn mellem tre og fem år

Danmark var sikre i deres rolle i at forberede børn til grundskolen og havde derfor ikke sådanne vanskeligheder.

- I Finland og Danmark vægtes seksåriges menneskelige udvikling mere end hvad de burde vide og kunne gøre. Selvom læsning og skrivning og talforståelse og andre områder af læring er vigtige i den danske og finske undervisning, vægtes personlig og social udvikling, det at lære at lære, udvikling af selvkontrol og skoleforberedelse højere.
- Der forventes meget mere fra engelske seksårige inden for læsning, skrivning og matematik. Den større grad af professionel frihed i Danmark og Finland skabte betydelig variation med hensyn til forventningerne til de seksårige, dog var noget undervisning i Finland lige så udfordrende som det i England. Seksåriges resultater i de besøgte engelske skoler inden for disse faglige områder var generelt bedre de seksåriges i Danmark og Finland, selvom det grundlag, hvorpå konklusionerne blev draget på ikke var omfattende, ej heller nødvendigvis repræsentativt.
- Ved sammenligning af lokalerne i Danmark og Finland var de engelske grundskoleklasselokaler veludrustede men små, og kompleksiteten af indretningerne forstærkede nogle gange deres manglende fleksibilitet. Kvaliteten af design, møbler og udstyr i Finland var exceptionel, og det samme var mængden af plads.
- Klassestørrelser for seksårige i England var på størrelse med de danske men betydeligt større end i Finland. I klasserne i de små og mellemstore engelske skoler, hvor seksårige var blandet med andre årgange, havde de blandede aldersklasser større implikationer for undervisningen end klassernes størrelser, ikke mindst når årgangene overskred *Foundation Stage/Key Stage 1*<sup>7</sup> grænsen.
- Undervisningen af seksårige i England lagde større vægt på viden og færdigheder end i Danmark og Finland, hvor en positiv indstilling til det at lære og at være opmærksom på andre menneskers følelser og behov var meget vigtigere. De danske og finske lærere benyttede desuden i meget større grad mundtlige og samarbejdsrelaterede opgaver og aktiviteter.
- Mens der i de engelske klasselokaler til tider blev differentieret i undervisningen af børnene på baggrund af lærernes opfattelse af børnenes færdigheder, var differentieringen i de to andre lande hovedsagelig kun i opgavens udfald. I stedet var fokus, ikke mindst i Danmark, på deltagelse, samarbejde og at få alle børn med samlet.
- Klasseundervisning i England var domineret af lukkede spørgsmål, korte svar og relativt lidt udvidet interaktion. I Danmark og Finland var klasseinteraktion mindre stramt struktureret og mere åben og spekulativ. De engelske børn var mindre selvsikre i at tale, når hele klassen var samlet, mens den store vægt på fællesskabet, ikke mindst i Danmark, opmuntrede børnenes bidrag frem for at hæmme det.

---

<sup>7</sup> For elever mellem fem og syv år

- Der var intet modstykke til *baseline assessment*<sup>8</sup> eller *Foundation Stage* profilerer i Danmark eller Finland, hvor fokus lå på et tæt forældresamarbejde, som ofte involverede børnene selv.
- Vurdering for læring<sup>9</sup> i klasselokalerne i alle tre lande var for tit begrænset af lærernes bekymring om, at daglig feedback til elever skulle være positiv. De mest effektive lærere var dem, der holdt fast i en motiverende stemning, men som benyttede klassedialog til konstruktivt at beskæftige sig med elevers tankegang og idéer.
- Forældre i alle tre lande ønskede naturligvis, at deres børn var glade i skolen, og at de kom godt ud af det med andre, men der var en større enighed i Finland og Danmark omkring formen for deres seksåriges undervisning. Der var flere forskelligartede syn blandt forældrene i England og flere bekymringer om *Year 1* læreplanen, som nogle fandt for stor en omvæltning efter læreplanen for *the Foundation Stage* af modtagelsesåret (*the reception year*<sup>10</sup>)(YR).

## INSTITUTIONERNE OG LÆRERNE

### Institutionerne

11. De seksårige børn blev undervist i meget forskellige institutioner i de tre lande. I de engelske institutioner gik de seksårige alle i skole. De eneste forskelle var i størrelse og skoletype – *infant*<sup>11</sup>, *first*<sup>12</sup> og *primary school*<sup>13</sup> og aldersfordelingen i de ikke årgangsdelte klasser. I fire af de tolv engelske skoler var klasserne udelukkende sammensat af børn, der ville fylde seks i løbet af det pågældende skoleår. I halvdelen af skolerne var der en ikke årgangsdelt klasse af seks- og syvårige og i resten en ikke årgangsdelt klasse af fem- og seksårige. Antallet af børn i klasserne varierede fra ti i en ikke årgangsdelt klasse i en lille skole og 30 i en ikke årgangsdelt klasse i en skole med lidt over 200 elever. Klassernes gennemsnitsstørrelse var 22,6, hvilket ligner de danske klasser, men er næsten det dobbelte af klasserne i Finland.
12. I Finland gik de seksårige i børnehaveklasse i børnehaver. Dog var der blandt de besøgte steder to undtagelser, hvor de var tilknyttet *comprehensive schools* for børn mellem syv og seksten. Klassestørrelserne varierede fra syv til 22. Klassen med 22 elever var tilknyttet en *comprehensive school*. Gennemsnitsstørrelsen var 12,5. Alle børnehaveklasserne bestod af børn, som fyldte seks i det pågældende skoleår. Ved nogle lejligheder var undervisningsgrupperne dog mere flydende, for eksempel når yngre børn deltog i en session<sup>14</sup>, eller når begge aldersgrupper havde frikvarter eller legede udenfor. Alle børnehaverne tilbød en forlænget dag for

<sup>8</sup> En bedømmelse af børnene når de starter i skole

<sup>9</sup> Vurdering af læringen, som derefter skal bruges i den videre undervisning af eleven

<sup>10</sup> Typisk det sidste år af *Foundation Stage*, hvor børn i løbet af året starter på en *primary school* (se fodnote 13) i en modtagelsesklasse

<sup>11</sup> En form for *primary school* (se fodnote 13) men kun for børn indtil syvårsalderen

<sup>12</sup> En form for *primary school* (se fodnote 13). I nogle områder i England, hvor der findes et tredelt system, er *first school* for børn indtil otte eller niårsalderen, hvorefter de fortsætter i *middle school*

<sup>13</sup> Institution der sørger for fuldtidsundervisning for børn mellem fire eller fem år og 11 år

<sup>14</sup> 'Session' er et engelsk udtryk der benyttes, når det ønskes at undgå at bruge ordet 'lektion', der lyder for formelt, især for de yngste børn. Et 'lektion' kan for eksempel starte kl. 9.00 og slutte kl. 10.00, hvorimod man kan tale om en 'session' inden legetid eller en 'session' hvor der synges eller læses en historie.

børn, som havde brug for det, i nogle tilfælde fra klokken 6.30 om morgenen til sent om aftenen.

13. De besøgte institutioner i Danmark havde alle børnehaveklasse, der var en del af folkeskolen, som er skoler for elever i alderen seks til seksten år. Skolernes størrelser varierede fra en ny skole stadig under udvikling med 150 elever på besøgstidspunktet til en skole med 850 elever. Børnehaveklasseerne varierede i størrelse fra 16 til 25 børn med gennemsnitlig 21 børn. Alle børnehaveklasseerne havde to pædagoger, som er en personalekategori, der er uddannet til at arbejde med små børn. Udover børnehaveklasseerne, der er en del af folkeskolerne, var der ydermere omfattende pasningsmuligheder efter endt skoletid (kendt som Skolefritidsordning eller SFO) indtil cirka 17.30. Børnene gik almindeligvis i børnehaveklasse om formiddagen for derefter at bevæge sig direkte hen i SFO'en for at blive passet om eftermiddagen.

### Skolelederens rolle

14. Skolelederne i alle tre lande talte med selvsikkerhed om deres ansvar for at sikre en forståelse af formål og retning for deres skoler. De havde dog ikke samme frihed til at bestemme retningen, ej heller følte de, at de havde lige meget kontrol over midlerne til at opfylde skolens formål og retning.
15. I **England** var alle skolelederne interesserede i læreplanen, men det stod klart, at nogle følte, at de kunne udøve mere kontrol over sin organisation end andre. Flere beskrev for eksempel tingene, som de gerne ville ændre, såsom at introducere større fagintegration i planlægning af læreplanerne, eller at inkludere mere læring baseret på leg i Y1. Men de følte ikke, at de kunne gøre dette på grund af frygt for, at det kunne bringe fremskridtene inden for standarden i kernefagene i fare, der havde været svære at opnå. Andre derimod var mere opsatte på at følge deres idealer og havde selvtilliden til at gøre det, som de mente var rigtigt. For eksempel beskrev en skoleleder, hvordan skolen havde udnyttet et kraftigt snefald i undervisningsmæssig sammenhæng.
16. I **Finland** så størstedelen af skolelederne de undervisningsmæssige aspekter af rollen som den vigtigste del af deres arbejde. En af skolelederne havde det overordnet ansvar for læreplaner og pædagogik i syv daginstitutioner og børnehaveklasse i området. Kun en skoleleder så rollen som udelukkende administrativ uden indblanding i undervisningen og uden ansvar for læreplaner. I modsætning hertil havde de andre skoleledere en klar vision for deres skoler og leverede professionel ledelse gennem diskussion med personalet omkring deres arbejde med børnene, og holdt personalemøder og konsulterede personale vedrørende ændringsforslag. I langt størstedelen af de finske skoler var der en stærk følelse af, at skolelederen havde en bestemmende rolle i at sætte mål, i at udvikle skolens etos, og i at sikre at alle delte de samme værdier og førte dem ud i livet i klasselokalet.
17. I **Danmark** viste skolernes betydelige frihed sig i skoleledernes klare og selvsikre fremstilling af deres vision og filosofi for deres egne skoler. I den nyeste af de besøgte skoler var visionen allerede formuleret, inden bygningen var tegnet. Arkitekturen realiserede denne vision gennem brugen af plads, og måden hvorpå de tre hovedbygninger var organiseret. Skolelederen ville have samarbejde mellem for eksempel skolen og SFO'en, hvilket var grunden til, at det blev planlagt, at disse skulle benytte de samme bygninger. For at støtte dette samarbejde var den ansvarlige person for SFO'en under skolelederens ledelse. Skolelederen troede på at lade lærerne benytte en vifte af arbejdsmetoder og udtrykte dette ved at citere et

kinesisk ordsprog: 'Hvis du vil have, at din drage flyver højt, er du nødt til at have en lang snor'.

18. I en anden dansk skole i et indre byområde med en stor andel af børn med anden etnisk baggrund troede skolelederen på vigtigheden af socialisering. Dette var ikke kun for eleverne af en anden etnisk baggrund, men for alle. Han ville have, at børn lærte at være en del af en gruppe, da han mente, at de ofte var for egocentriske. Han udtrykte sin vision for sin skole og dens rolle gennem en metafor om et hus: væggene og taget var færdigheder til livet, som alle behøver; rørarbejdet og elektriciteten var sociale færdigheder, som gjorde livet behageligt for alle; møblerne – som kunne være gamle, nye eller blive udskiftet med moden – symboliserede områderne i læreplanen.
19. Nogle aspekter af skoleledernes opgaver og ansvar var fælles for de tre lande. Alle havde et vist ansvar for økonomien, selvom de engelske skoleledere havde den største frihed og frihed til at anvende deres ressourcer efter skolens behov og forhold. En stor del af skolens økonomiske midler var overdraget til skolelederne, mens nogle dele af økonomien i Danmark, specielt personalet, forblev kommunernes ansvar. Alle skoleledere var ansvarlige for den generelle administration af skolerne, deriblandt kontakt til forældre, personaleanvendelse og – udvikling, og administrering af bygninger, materialer og andet.
20. De største forskelle var, i hvor høj grad skolelederne involverede sig i overvågningen og evalueringen af undervisningen og undervisningens effektivitet. I de engelske skoler var disse aktiviteter veletablerede dele af skolelederens rolle, hvilket bidrager væsentligt til forbedring af skolen og lærernes professionelle udvikling. Opsynet med lærernes planlægning, observationen af undervisning i alle klasser, fulgt op af feedback og diskussion med de enkelte lærere, og vurdering af elevers arbejde, var alle måder, hvorpå skoler reflekterede over deres egen udvikling og niveau. Skolerne tog på denne baggrund tiltag til at forbedre svage områder.
21. Disse opgaver var ikke almindelige blandt skoleledere i Finland eller Danmark. I de finske institutioner var der en stærk kultur med professionel selvbestemmelse. Skolelederne havde derfor tiltro til, at deres lærere kunne udføre deres arbejde godt, og de havde derfor stor frihed i klasselokalet. Som en finsk lærer sagde: 'Døren er åben, men ingen kommer'. Tiltro var også hovedårsagen til den manglende overvågning af undervisningen fra skolelederens side i størstedelen af institutionerne, selvom der var et par undtagelser. I tre institutioner observerede skolelederne lejlighedsvis lærere i klasselokalerne og brugte dette som grundlag for en bedømmelse af deres arbejde og udviklingsbehov. I to andre underviste skolelederne regelmæssigt sammen med lærere, hvilket var dem behjælpeligt, i forbindelse med diskussioner om pædagogik med lærerne. De benyttede dog ikke dette som grundlag for at give feedback til deres kolleger i nogen formel henseende. I en institution mente skolelederen, at selvevaluering af lærere var vigtigere, end at de blev observeret af hende. Derudover mente lederen, at læreres opmærksomhed kunne udnyttes bedre til at overvåge børnenes indlæring og til at støtte deres kollegers professionelle udvikling.
22. I Danmark havde skolelederne titlen 'Skoleinspektør' uden at dette medførte nogen forventning om, at skolelederen skulle være den fastboende inspektør<sup>15</sup> på skolen. Som i Finland talte skolelederne om den tiltro, som de havde til deres lærere. Faktisk var den formelle overvågning og evaluering af undervisningen ikke en del

---

<sup>15</sup> Inspektører i England inspicerer skoler rundt om i landet

af skolelederens rolle i nogen af de besøgte danske institutioner. I stedet blev effekter af undervisningens påvirkning på børnenes læring indsamlet på andre måder. Nogle skoleledere underviste selv noget af tiden og opnåede dermed viden om børnenes udvikling. Andre holdt opsyn med børnenes arbejde og brugte tid ved personalemøder, hvor de lyttede til personale Diskussioner om planlægning, undervisning og eleverne. I en skole, hvor personalet var vant til at observere hinanden, og hvor der var en stærk kultur omkring åbenhed, ønskede lærerne faktisk, at skolelederen observerede dem i undervisningen mere, end han gjorde. Men han mente ikke, at der var tid til dette, blandt alle de andre ting, som han var ansvarlig for. Det var ikke en prioritet for ham.

### Undervisning og støtteroller for voksne

23. Alle lærere i de tre lande var ansvarlige for deres egen klasse. Lærermedhjælperne arbejdede side om side med lærerne i alle de engelske klasselokaler, og en lignende assistance var også til rådighed i de danske og finske klasselokaler. Dog er det nødvendigt at påpege en vigtig forskel. I både England og Finland var der en klar professionel forskel hvad angår kvalifikationer (og, typisk, ansvar) mellem den kvalificerede lærer på den ene side og den ukvalificerede – men stadig uddannede – lærermedhjælper på den anden side. I Danmark var begge parter uddannet som børnehaveklasseleder. Deres uddannelse finder sted på en højere uddannelsesinstitution (pædagogseminarium) og varer 3½ år – næsten den samme længde som den fireårige folkeskolelæreruddannelse. De finske lærere havde typisk fulgt *the kindergarten diploma course*, som varer tre år eller den nyere, tilsvarende universitetsgrad, småbørnsuddannelsen (*the early childhood degree*).
24. I England var lærernes rolle stort set begrænset til at undervise deres egen klasse, selvom de typisk også havde et særligt ansvar for koordinationen og administreringen af et fag eller en faggruppe på tværs af skolen.
25. På visse tidspunkter af dagen arbejdede lærerne i børnehaveklasserne i Finland også med de yngre børn i børnehaverne. I nogle få tilfælde var alderssammensætningen af undervisningsgruppen ret flydende, med fire- og femårige, der var sammen med seksårige fra børnehaveklassen til musik, leg og idræt.
26. I Danmark blev børnehaveklasselederne typisk hos deres egen klasse, men nogle skoler rapporterede, at der var nogen samordnet indskoling på tværs af børnehaveklasserne og 1. og 2. klasse i folkeskolen. Da klasserne var større end 20 elever, havde hver klasse to børnehaveklasseledere. På trods af at de var ligestillet med hensyn til uddannelse og kvalifikationer, havde de danske lærere et ulige ansvar: typisk tog en styringen inden for både planlægning og undervisning, mens den anden arbejdede i henhold til den førstes instruktioner, selvom der var situationer, hvor de byttede roller.
27. De engelske lærermedhjælpere varetog forskellige roller. Nogle hjalp med generel assistance efter lærernes instruktioner, mens andre arbejdede med større frihed med specifikke grupper dannet på baggrund af alder eller aktiviteter (for eksempel med de yngre *reception year* børn eller en ikke årgangsdelt gruppe der maler) eller med enkelte børn med en række lærebehov, deriblandt dem med behov for specialundervisning.
28. I Finland var lærermedhjælpere også tildelt for at imødekomme specifikke børns behov for specialundervisning, såvel som til enhver klasse med mere en tolv børn.



I Danmark, derimod, lod det til, at tildelingen af arbejdet snarere relaterede til lærestoffet end til specifikke børn.

29. Ved systematisk at følge alle voksne under sessioner i alle tre lande viste det sig ofte, at lærermedhjælperne ikke gjorde meget mere end at kigge. Dette var mest tydeligt ved undervisning af hele klassen for eksempel under lektioner i læsning, skrivning og talforståelse i England, men også i tilsvarende undervisning i de to andre lande. Dog viste inspektionerne i England, at lærermedhjælperrollen i klasseundervisning er blevet mere aktiv, efter introduktionen af de to nationale strategier. Nogle gange udfyldte lærermedhjælperne tilsynsroller: opstilling af udstyr, oprydning eller holde øje med klassen, mens læreren arbejdede med en gruppe. Lærermedhjælpernes støtte havde en større indvirkning, når de arbejdede med specifikke børn eller tog ansvar for et særligt læsestofområde med en gruppe, selvom dette også var meget varierende. Nogle lærermedhjælperne beskæftigede sig direkte med deres grupper ved at stille spørgsmål, følge op på interessante spørgsmål og give feedback, mens andre udelukkende holdt opsyn.
30. Det står klart, at der i alle tre lande er spørgsmål omkring effektiviteten af, hvordan lærermedhjælperne er udnyttet i klasser med seksårige. Det kunne forventes at underudnyttelsen af lærermedhjælperne ville være mere markant i Finland på grund af de små klasser. Til en vis grad var dette tilfældet, fordi lærere måske ikke havde set meget fornuft i at underopdele en gruppe med syv eller selv tolv børn. Men i England lod det ikke til, at det tydelige pres med større klasser, ledte til proportionel større aktivitet hos lærermedhjælperne, med undtagelse af når de hjalp børn med meget specifikke undervisningsbehov.

### **Professionel udvikling**

31. Nøgleforskellen mellem Danmark på den ene side og England og Finland på den anden side er, at uddannede lærere er ansvarlige for klasser med seksårige i England og Finland, hvorimod børnehaveklasserne i Danmark bliver undervist af *pædagoger*.
32. Lærerne i England havde typisk enten en *Bachelor of Education (BEd)* grad (bachelorgrad i undervisning) efter fire års studier, eller et *post-graduate certificate of education (PGCE) in primary education* (kandidatuddannelse i grundskoleundervisning), hvor de inden havde gennemgået en treårig bacheloruddannelse i et eller flere fag.
33. Lærere i Finland, der er uddannet efter 1996, har fulgt en treårig bacheloruddannelse. Lærere, der er uddannede før 1996, havde gennemført en treårig uddannelse, der førte til et certifikat i småbørnsundervisning, hvilket senere blev suppleret med det, der svarede til en 15 ugers studieperiode. Lærere, der arbejder i *the comprehensive school*, for elever mellem 7 og 16, skal have en kandidatuddannelse.
34. I Danmark havde de fleste af pædagogerne gennemgået en cirka 3½-årig uddannelse resulterende i et Bevis for Pædagoguddannelsen, hvilket svarer til et *certificate in education*. Den uddannelse kvalificerer dem til at arbejde, ikke kun med børn i skoler, men også andre steder, som for eksempel i børnehaver, i fosterhjem, med en-til-en pasning af elever og i andre institutioner. Uddannelsen var ikke målrettet til at kvalificere dem til at specialisere sig i at undervise børnehaveklasseelever. I modsætning til i England var undervisning i børnehaveklassens mål og indhold ikke en del af uddannelsen. Erfaringen med at undervise børnehaveklasseelever kunne være hentet enten under

pædagoguddannelsen eller 'på jobbet'. I alle de besøgte klasser var der to pædagoger. For pædagogassistenten kunne dette have været hendes første job i en børnehaveklasse (med en enkelt undtagelse var alle pædagogerne kvinder). Klasserne i selve grundskolen bliver undervist af uddannede lærere, der har gennemgået en fireårig uddannelse.

35. I England, Danmark og Finland varierede efteruddannelsesstilbuddene fra person til person, og benyttelsen heraf varierede ligeledes fra person til person.
36. Lærerne i England havde deltaget i mange forskellige kurser. Deriblandt var der næsten altid kurser i *the National Literacy and Numeracy Strategies* (nationale læsning og skrivnings- og talforståelsesstrategier), såvel som andre kurser, såsom informations- og kommunikationsteknologi, og undervisning i *the Foundation Stage* eller de nationale prøver (*the national tests*) for de lærere, der underviser i klasser med elever med forskellige aldre (YR/1 eller Y1/2). Nogle lærere besøgte andre skoler eller anerkendte eksperter for at observere undervisning andre steder. Nyuddannede lærere deltog i kurser organiseret af deres *Local Education Authority (LEAs)*. Lærere foretrak også at blive hjulpet af andre lærere for eksempel ved at dele læreplaner. Af og til refererede en lærer også til langtidskurser såsom kurser i at undervise hørehæmmede elever.
37. I Finland har det meste af efteruddannelsen, som lærerne havde været på i de senere år, været i forbindelse med reformer i læreplanen for børnehaveklassen, som regeringen introducerede i 2001. Børnehaveklassen var for første gang blevet identificeret som værende forberedelse til skolen og separeret fra børnepasningen, der kom inden børnehaveklassen. Kurserne var organiserede af kommunerne og medførte deltagelse i dagtimerne i lokale centre. Kursernes længde varierede mellem to og ni dage. I de ni dage var der inkluderet tid til hjemmestudier. Andre kurser var i matematik og læreplanerne for tre til femårige. Flere lærere beskrev intern undervisning fra deres kolleger eller fra besøgende specialister, som i tilfældet af specialundervisning (*Special Educational Needs*) og finsk som et yderligere sprog.
38. I Danmark deltog børnehaveklasseledere i kurser, som kommunerne organiserede. Blandt disse var der kurser i fonetik, tidlig læsning, at tælle, socialisering, læremåder og teamundervisning. Disse børnehaveklasseledere refererede jævnligt til personlig læsning, sammen med møder med andre eller regelmæssige kommunale kurser, som måder at holde sig ajour med udviklinger og ideer. En børnehaveklasseleder vurderede, at hun deltog i kurser i 50-60 timer om året; en anden fortalte om et fonetikkursus på 20-25 timer. Kurserne fandt sted både i slutningen af skoledagen (dvs. fra 14.00 og frem) og i løbet af skoledagen. Da der typisk var to børnehaveklassepædagoger i de besøgte børnehaveklasser, fungerede den ene som leder, mens den anden var fraværende i forbindelse med efteruddannelse.

## LÆREPLAN OG VURDERING

### Læreplanskontrol og formål

39. Læreplan, vurdering og kvalitetskontrol er langt mere centraliseret i England sammenlignet med de to andre landesystemer. Læreplanen for seksårige engelske elever (*Year 1*) ligner læreplanen for seksårige i Danmark og Finland hvad angår bredden, men dens lovbefalede elementer er hovedsagelig udtrykt i fag frem for undervisningsemner. Elevers åndelige, moralske, sociale og kulturelle udvikling forventes at blive fremmet gennem alle *National Curriculum* fag, såvel som

gennem religionsundervisning og de ikke-lovbefalede retningslinier for personlig, social og sundhedsområder (*personal, social and health education (PSHE)*) og borgerskab. En del af de engelske lærere i denne undersøgelse tog positivt imod vejledningen, der fulgte med en centraliseret læreplan. Vejledningen er ikke kun inden for læsning og skrivning og talforståelse, men også gennem læreplansretningslinier og –materiale, som nu både er tilgængeligt kommercielt og på Internettet. Alligevel udtrykte de tid tider betydelig uro ved presset, der blev lagt på dem og deres elever gennem disse lovbefalede forskrifter, og også ved den forstyrrende påvirkning, som de følte dette havde på den overordnede læreplan. De beskrev også besværet med at dække alt i *the National Curriculum's* læseprogrammer<sup>16</sup>, deriblandt *National Literacy & Numeracy* retningslinierne. Dog syntes de at være uvidende om, at de allerede havde friheden til at variere, hvor meget tid de ville tildele hvert fag, og dermed fordybe sig i nogle aspekter af læseprogrammet mere end andre. Det britiske Undervisningsministeriums publikation fra maj 2003 om en national strategi for grundskoler, '*Excellence and Joyment*', gør opmærksom på de eksisterende og planlagte frihedsgrader, der er til rådighed for lærerne i denne henseende.

40. Ikke alene er der klart mindre central styring i dansk undervisning, men historisk set synes selve den nationale holdning at være modstander af det. En skoleleder blev spurgt om muligheden for, at den danske regering ville reagere på bekymringerne over Danmarks position i internationale undersøgelser ved at udøve mere kontrol over, hvad der bliver undervist i og hvordan. Skolelederen svarede, at det var usandsynligt, at det ville ske, men hvis det skete, og hvis forskrifterne viste sig uacceptable, ville de danske lærere formegentlig ignorere dem.
41. Derfor er retningslinierne for mål og indhold for seksåriges undervisning ret generelle og frie. Skoler laver deres egne 'aktivitetsplaner', der tager kommunernes retningslinier i betragtning. I en dansk kommune dækkede børnehaveklasse retningslinierne følgende: barnets sociale og følelsesmæssige udvikling; fysiske udvikling, sproglige udvikling (deriblandt kommunikation, fonetisk opmærksomhed, tidlig læsning og skrivning); matematiske, naturfaglige, æstetiske, miljømæssige udvikling; barnet som elev; læremåder; og samarbejde mellem børnehaveklassepædagoger og forældre.
42. Undervisningen i danske børnehaveklasse forventes først og fremmest at forberede børn på kulturen, rutinerne og kravene i formel undervisning. Den fokuserer især på at give dem et sikkert og støttende miljø, hvori de kan opbygge selvtillid, begynde at tage ansvar for deres egen indlæring og relatere konstruktivt og i harmoni med andre børn og voksne. Som en skoleleder udtrykte: 'Hele personen er vigtig', en anden sagde: 'Når de begynder i denne skole som seksårige (dvs. i børnehaveklassen), får de lov til at være børn i et år.'
43. De finske daginstitutioner og børnehaveklasse arbejdede inden for førskolens kernelæreplan, hvis hovedtræk var blevet udarbejdet af staten og udfyldt lokalt af kommunerne. Dette giver mere styring end de danske retningslinier, men der er stadig langt fra detaljegraden i *the National Curriculum* i England, for slet ikke at tale om dens lovbefalede styrke. Som i Danmark, prioriterer den finske læreplan for børnehaveklassen børns personlige og sociale udvikling, opbygningen af et miljø med tolerance og gensidig respekt, og aktiv og samarbejds mæssig læring, men den gør det i sammenhængen af læreplanens specificerede nøgleområder,

---

<sup>16</sup> Plan der forklarer, hvad der skal undervises i det pågældende fag (kundskab, færdigheder og forståelse), og gennem hvilke situationer, aktiviteter, områder og oplevelser det skal gøres

som er sprog og kommunikation, matematik, naturfag og miljøet, etik, fysisk udvikling, sundhed og praktiske/musiske fag. De etiske og fysiske aspekter har en mere fremtrædende rolle i Finland end i Danmark.

44. De seks læreområder for *the Foundation Stage* i England er ikke så forskellige fra den finske kernelæreplan i deres omfang og vægtning. De indeholder sprog, læsning og skrivning og matematik, men afbalancerer dem med personlig udvikling, miljømæssig forståelse, kreativ og fysisk udvikling. Overgangen fra slutningen af *the Foundation Stage* til begyndelsen af *Key Stage 1* og fagene i *the National Curriculum* bliver dog set af nogle som værende en brat ændring med hensyn til strukturen og indholdet i læreplanen. I England var nogle af lærerne for seksårige og deres skoleledere bekymrede over, at de skulle håndtere to læreplaner, som de ikke så som værende helt kompatible.
45. Den mest tydelige konsekvens af decentralisering i Danmark og Finland er, at holdninger til læreplansanliggender er mere afslappede, og lærere har større frihed til at bestemme strukturen og den konkrete udmøntning af læreplanen. I det store og hele var de danske og finske lærere tilfredse med retningslinierne, som de skulle arbejde inden for, og udnyttede deres frihed. Der var derimod store forskelle i tilgangene til undervisning og læring i de danske og finske klasselokaler. Forventningerne til seksårige inden for læsning og skrivning og talforståelse i Danmark og Finland var noget forskellige end dem i England. I Danmark og Finland blev der lagt størst vægt på at tale og lytte, hvorimod vægtingen i England lå på læsning og skrivning. I Danmark var der en voksende bekymring for, at landets beskedne resultater i PISA undersøgelsen ville kræve ændringer i både børnehaveklassens mål og indhold, og i hvor høj grad mål og indhold skulle underkastes ekstern kontrol. Derimod blev de gode finske resultater i PISA undersøgelsen set som en bekræftelse af det nuværende system.
46. De engelske lærere med ikke årgangsdelte klasser med børn fra *Year R* og *Year 1* følte, at læreplanskravene i forbindelse med ansvar gennem tests og inspektioner øgede presset på dem. Nogle *Key Stage 1* lærere rapporterede bekymring over, hvordan de skulle have tid nok til ikke-kernefag, når læsning, skrivning og talforståelse optager halvdelen af tiden og meget mere end halvdelen af forventningsbyrden, testbyrden og den offentlige ansvarlighedsbyrde. Derudover følte de lærere, hvis klasser slog bro over *the Foundation Stage* og *Key Stage 1*, at der var vanskeligheder ved at forene læreplanen for *the Foundation Stage* og *the National Curriculum* inden for et enkelt, sammenhængende program for hele klassen.
47. Selv i fuldt årgangsdelte klasser udtrykte de engelske lærere og forældre ofte bekymring omkring læreplanens balance og manglen på tid til kreativitet, leg og diskussion. Dette var til trods for resultaterne i *Ofsted's* rapport, '*The Curriculum in Successful Primary Schools*'. De finske og danske lærere udtrykte bekymringer af forskellig karakter. De talte meget mindre om læreplanslogistik og meget mere om læreplanens mål og værdier og måder at realisere dem på i praksis. For eksempel beskrev de danske lærere og pædagoger deres tro på vigtigheden af at fostre samarbejdsevne, miljøbevidste vaner og rutiner, sunde spisevaner og det danske sprog, litteratur og musik. Disse lærere troede også på, at mål og indhold i undervisningen i børnehaveklassen i Danmark skulle modsvare uønskede sociale trends, især individualisme, materialisme, nationalsprogets sårbarhed og udvandingen af traditionel dansk kultur.
48. Det står allerede klart, at de tre systemer arbejder med ret forskellige ideer om, hvad der udgør en passende læreplan for seksårige. Den engelske *Foundation*

Stage læreplan, den finske førskoles kernelæreplan og de noget løsere mål og indhold for den danske børnehaveklasse har alle noget tilfælles. Men der er meget mindre fællesgrund mellem de to sidstnævnte og kravene fra *the National Curriculum* ved *Key Stage 1* og, især, *Year 1*. Denne forskel reflekterer klart, hvornår undervisningspligten, og dermed den mere formelle tilgang til undervisning og læring, begynder i de tre lande.

### Læreplanskontinuitet og -sammenhæng

49. Hvad angår det at fremme kontinuitet og sammenhæng i læreplanen har lærere i England en fordel ved, at seksårige elever allerede har modtaget obligatorisk undervisning i et år (eller en del af et år), og at de næsten altid ved, hvilke klasser eleverne er kommet fra. Dette er naturligvis ikke tilfældet i Finland og Danmark.
50. Engelske elever påbegynder ikke *the National Curriculum*, før de starter på *Year 1*, når de alle er fyldt fem år. Alle de besøgte skoler havde detaljerede ordninger for videregivelsen af oplysninger fra den tidligere klasse til *Year 1*, og igen fra *Year 1* til *Year 2*. *Year 1* lærerne modtog en lang række oplysninger fra den tidligere klasse. Typisk omfattede sådanne oplysninger vurderinger af børnenes færdigheder fra tidspunktet, de startede på skolen (*baseline assessment*); læsejournaler, deriblandt ofte fonetisk kunnen, arbejdsprøver, journaler i forbindelse med målene for *the National Literacy and Numeracy Strategies*, og, for elever med behov for specialundervisning, deres individuelle undervisningsplaner. Nogle lærere modtog derudover målsætninger for elever i engelsk og matematik. I modsætning til i Finland, hvor lærere typisk refererede til at have modtaget rapporter om diskussioner med forældre, refererede kun få engelske lærere til sådanne rapporter.
51. I Finland bliver langt størstedelen af børn passet om dagen i børnehaverne, hvori børnehaveklasserne er placeret. Hvis dette ikke er tilfældet bliver de passet i andre daginstitutioner, hos dagplejemødre eller derhjemme. Kontinuitet mellem daginstitutionen og børnehaveklassen syntes god. Som i de danske skoler var der relativt lidt kontakt med dagplejemødre eller andre steder, hvor børnene var blevet passet, selvom der, som i Danmark, var en erkendelse af, at kontakterne kunne forbedres.
52. De videregivne oplysninger til de finske 1. klasser varierede fra skole til skole. I en skole bestod det af et referat af hvert elevs styrker og svagheder, som blev diskuteret med 1. klasse læreren inden eleven skiftede. De to lærere mødtes igen i efteråret for at diskutere eleven, og for at børnehaveklasselæreren kunne høre 1. klasselærerens synspunkter. I nogle få skoler udfyldte forældrene og børnehaveklasselæreren en formular om barnet, deriblandt informationer om hans/hendes sociale færdigheder, og kundskaber i finsk og matematik. Formularen blev underskrevet af forældrene og givet videre til den næste klasse.
53. Fra tid til anden, som i England, blev kontinuiteten forbedret ved, at barnet blev med den samme lærer fra et klassetrin til det næste. I England var det for det meste fordi skolerne var små, men i et tilfælde i Finland var det en bevidst beslutning: læreren flyttede med børnene fra børnehaveklassen til 1. og 2. klasse, og læreplanen for den treårige periode blev lavet som en helhed.
54. I Danmark var der relativt lidt kontakt mellem børnehaveklasserne og institutionerne, hvor børnene havde gået tidligere, hvilket typisk var børnehaver. I nogle tilfælde var dette på grund af det store antal børnehaver, hvorfra børnene kom. En skole rapporterede for eksempel, at den modtog børn fra 32 forskellige

børnehaver, hvortil de bemærkede: 'Vi arbejder ud fra hvor børnene er'. Det var ikke tilladt for skoler at søge oplysninger fra børnehaverne uden tilladelse fra forældrene og nogle gange foretrak forældre, at deres børn startede i børnehaveklassen, uden at børnehaveklassespædagogen kendte noget til dem.

55. Dog erkendte børnehaveklassespædagogerne og lærerne, at der var et behov for informationer og kontakt, og der var da også eksempler på gode forbindelser. I modsætning til i England var der mindre fokus på akademisk kontinuitet og mere på at skabe sociale forbindelser mellem en institution og den næste. En skole holdt en skovtur for børnehavebørnene og børnehaveklassebørnene og deres forældre, så de kommende børnehaveklassebørn kunne møde børnehaveklassespædagogen, inden de begyndte i skolen.
56. Læreplanskontinuitet mellem den danske børnehaveklasse og 1. klasse var nemmere at udvikle, fordi eleverne på dette stadie var i den samme skole og, ofte, i klasseværelser i den samme del af bygningen som 1. og 2. klasse. Flere end en skole observerede, at det hjalp kontinuiteten, hvis børnehaveklassen og 1. og 2. klasserne var tæt på hinanden. Faktisk var dette en del af rationalet i opdelingen af bygningen for den nye skole, der blev besøgt. Skoler refererede til fælles læreplansarbejde på tværs af børnehaveklasse, 1. og 2. klasser, såsom et fælles emne om Impressionismen eller en dag med lege og aktiviteter.
57. I Danmark og Finland var børnehaveklasselærerne meget klare med hensyn til formålet med undervisningen i deres klasser. De troede stærkt på, at deres rolle primært var at forberede deres elever på grundskolen. Dette involverede især udviklingen af deres sociale færdigheder, positive holdninger til skolen og anlæg for at lære. De så børnehaveklassen som et klart skel fra miljøerne baseret på leg, hvorfra børnene kom, men samtidig hørte børnehaveklassen stadig ikke under grundskolen. Erkendelsen af at børnehaveklassen var forskellig fra det, der kom inden, og det, der kom efter, var tydelig i det ansvar, som lærerne fik for at skabe en læreplan, der bedst passede til deres elevers behov.
58. Derimod var flere af *Year 1* lærerne i England bekymrede om læreplanssammenhængen og kontinuitet mellem *the Foundation Stage* og *Key Stage 1*. De var mindre sikre på, hvad de skulle sørge for til børnene, da en lovbehaftet national læreplan, med nationale tests for alle syvårige elever, såvel som vejledning fra *the National Literacy and Numeracy Strategies*, gjorde at de hurtigt begyndte formel undervisning og læring tidligt i skoleåret. Men de var samtidig opmærksomme på, at deres elever havde gennemgået *the Foundation Stage* læreplanen kun året før. Nogle af *Year 1* lærerne talte om spændingerne, der var blevet skabt for dem gennem læreplanerne for *Year R* og *Year 1's* forskellige prioriteter. Den førstnævnte ville have, at eleverne, der lige havde forladt dem, skulle fortsætte med at have noget leg, men de sidstnævnte var opsatte på, at elever, der skulle til *Year 2*, skulle have gennemgået en god udvikling i *Year 1*, især i områderne med nationale tests. Resultatet var, at nogle *Year 1* lærere følte, at de var blevet fanget i midten af modstridende forventninger. Sådanne spændinger blev forstærket i ikke årgangsdelte klasser, både *Year R/Year 1* og *Year 1/Year 2*.

### Læreres involvering i læreplansreformer

59. Skolerne i alle tre lande var påbudt at planlægge og undervise efter en læreplan, der imødekom nationale forventninger, men disse var udtrykt på forskellige måder og med varierende detaljegrader. Dette påvirkede således lærernes og skoleledernes frihed til, i lyset af deres skolers behov og forhold, at beslutte

læreplanens indhold, og hvordan der skulle undervises i den. I England sagde nogle af de interviewede skoleledere og lærere, at de havde meget lidt indflydelse på den læreplan, som var blevet pålagt dem. Dette var tydeligst i relation til introduktionen af *the National Curriculum*, og de medfølgende ændringer hertil, deriblandt *the National Literacy and Numeracy Strategies (NLNS)*. De følte, at de ikke fik lov til at benytte deres professionelle dømmekraft til at imødekomme deres elevers behov. De troede fejlagtigt, at inspektører forventede at se undervisning i læsning, skrivning og matematik præcist som anbefalet af *NLNS*, og at der var meget lidt plads til fleksibilitet. De havde dog ikke opdaget, at de to nationale strategier var blevet introduceret for at forbedre både læreres undervisningsfærdigheder og fagkundskab. Uden disse forbedringer var det malplaceret at sætte sin lid til det, som de refererede til som 'professionel dømmekraft.

60. I modsætning hertil følte engelske lærere, at der havde været en mere ægte dialog ved introduktionen af læreplanen for *the Foundation Stage*. Nogle af *Year 1* lærerne foretrak dens tilgang baseret på læreområder frem for fag og følte, at den større vægtning i *the Foundation Stage* på læring gennem leg ville gavne deres seksårige elever.
61. I Danmark arbejdede skoler ud fra kommunale retningslinier. En skoleleder opsummerede manges synspunkt: 'Intet er påkrævet, udover kravet om at lave en aktivitetsplan baseret på retningslinierne.' På nuværende tidspunkt kræver en del kommuner en årsplan fra skoler, men dette vil ændre sig i august 2003, når de nationale reformer bliver implementeret. En typisk skoleleder sagde, at han var spændt på udsigten til ændringerne. Bekendtgørelsen ville være klar i maj 2003.
62. I Finland har børnehaveklasseinstitutionerne arbejdet efter den nationale førskole kernelæreplan siden august 2000. Personale tog positivt imod den og følte, at den havde sikret større ensartethed over hele landet. De satte pris på de kommunale retningslinier, der skabte en nyttig ramme, men som samtidig gav dem betydelig professionel frihed til at kunne imødekomme børnenes behov. Reformerne krævede mere detaljeret planlægning for at sikre, at de gav det fulde omfang af aktiviteter, men reformerne havde ikke ændret deres eksisterende rutiner, læremetoder eller brug af en emnebaseret tilgangsmåde. De fleste institutioner havde aftalt brede målsætninger for børnene, men personalet følte sig frie til at gøre det på deres egen måde.
63. En lille del af de finske lærere havde deltaget i nationale møder, der havde været med til at påvirke reformerne. Flere havde været medlemmer af kommunale arbejdsgrupper og havde kommenteret på tidlige udkast. Disse arbejdsgrupper omfattede også lærere fra *the comprehensive schools* for at sikre læreplanskontinuitet mellem børnehaveklassen og 1. og 2. klasse.

### **Forældre og deres børns undervisning**

64. Diskussioner med forældre i de tre lande afslørede markante forskelle i deres forventninger til, hvad de ønskede for deres seksårige, og i hvilken udstrækning de følte, at de blev konsulteret.
65. Forældre i England, ligesom forældrene i Danmark og Finland, ønskede, at deres børn kunne lide at gå i skole. Derimod var der i England en langt større forskel i forventningerne til den undervisning, som seksårige skulle modtage, og samtidig større bekymring om, hvilken undervisning der blev givet. For størstedelen stammede dette ikke fra nogen utilfredshed med kvaliteten af undervisningen eller

skolens administration, men snarere fra en opmærksomhed på, at *Year 1* lærerne blev trukket i to retninger, som beskrevet i afsnit 58. Dette blev opsummeret af en gruppe forældre, der følte, at skolen var oppe imod systemet.

66. Forældre i England var meget opmærksomme på aldersforskellen mellem eleverne i *Year 1*, især mellem dem født i efteråret og dem født i det følgende forår. Dette betyder, at de yngste elever i *Year 1* ville være fyldt fem år kun en måned eller to, inden de begyndte *Year 1*. Nogle forældre rapporterede også, at deres børn var opmærksomme på grupperinger efter færdigheder i klassen. Forældrene var derfor bekymrede for, at deres børn ikke ville udvikle selvtillid, og det var vigtigt for dem, at deres barn ikke skulle føle nogen form for nederlag.
67. De engelske forældre ville have en bred og velafbalanceret læreplan for deres børn og flere havde det synspunkt, at der var for meget formel undervisning i *Year 1*, ikke mindst inden for læsning, skrivning og talforståelse. Ikke alle forældre talte om vigtigheden af, at deres børn udviklede sig godt inden for læsning, skrivning og matematik, men dette kunne dog ikke forstås som om, at dette ikke var vigtigt for dem. Det var især interessant, at der, selv inden for enkelte skoler, ikke nødvendigvis var en fælles holdning blandt forældre om, hvilken undervisningsform var passende. Forældre refererede til andre, der ville have større fokus på grundlæggende færdigheder, deriblandt tildeling af lektier, end de ville have for deres egne børn. I England var forældre ikke alle sikre på, om deres synspunkter blev delt af andre forældre. Derimod var de danske og finske forældre sikre på, at deres synspunkter var repræsentative. Der var mindre konsensus blandt de engelske forældre, om hvilken slags læreplan var den mest passende for seksårige.
68. Forældre i Danmark udtalte enstemmigt, at børnehaveklassen handlede om socialisering. De så børnehaveklassen som givende forskellige og bedre muligheder for at lære at socialisere, end hvad havde været muligt i børnehaven, hvor venskabsgrupperne var mindre. En skole beskrev børnehaveklassen som 'forbindelsen mellem skolen og samfundet'. Forældre ville have, at deres børn lærte at komme godt ud af det med andre børn og voksne, og var ydermere interesserede i, at de skulle lære at sidde stille og lytte til læreren og til andre elever. Derudover skulle de lære at vente på, at det var deres tur til at tale. Opmuntringen til positive holdninger til skolen og til at lære havde en høj prioritet. De ville have, at deres børn skulle lære, at det var 'interessant og sjovt at gå i skole', og de var interesserede i at støtte dette synspunkt derhjemme.
69. Et meget lille antal forældre i Danmark dæmpede disse stærke synspunkter om, hvor vigtig socialiseringen er, ved at sige at de også gerne så, at deres børn havde en vis erfaring med 'bogstaver og tal' for at forberede dem på 1. klasse.. De bekræftede også de skiftende forventninger til børnehaveklassen.
70. Finske forældres synspunkter afspejlede de danske. Deres prioriteter var, at deres børn skulle være glade og lære at være sammen med andre. Dette var specielt vigtigt, hvis deres barn tidligere havde været hjemme og kun havde haft lidt kontakt med større grupper af andre børn. Forældre så også børnehaveklassen som vigtig forberedelse til de mere formelle læremåder, som deres børn ville møde i 1. klasse. Men de var ikke bekymrede for, at deres børn ikke skulle møde bogstaver og tal før da. Hvis børnene mødte bogstaver og tal, var dette gennem leg, ikke formel undervisning.

## Vurdering, registrering og rapportering



71. Vurderingsmetoder strakte sig bredt på tværs af de tre lande. De gik fra regelmæssig brug af ophavsretlige testmaterialer og systematiske stikprøver og moderation af børns arbejde i forhold til kravene i nationale læreplaner, til gruppemålsætninger og børns selvevaluering gennem diskussion med lærere eller pædagoger. Disse forskelle handlede ligeså meget om behovet og tidspunktet for vurderingen af børnenes færdigheder ved specifikke overgange mellem børnehaveklassen og grundskolen, som de handlede om forskellene i målene for undervisningen og forældrenes ønsker for deres børns undervisning.
72. De fleste vurderingsmetoder i de danske og finske institutioner var konsekvente med vægtningen af socialisering og udviklingen af børns selvværd, i og med at metoderne var stærkt afhængige af læreres observationer, børns selvevaluering og diskussion mellem lærer og elev. For eksempel noterede en dansk institution om børnene var glade for at socialisere, deres holdning til at lære, deres opførsel, selvsikkerhed og følelse af sikkerhed. I dette eksempel blev der ikke foretaget nogen notater om deres resultater i læsning, skrivning og matematik, før barnet selv viste interesse i disse aktiviteter. Forskelle i vurderingsmetoder mellem institutioner i Danmark og Finland havde mindre at gøre med forskellene i vurderingsmetoderne end med det, der blev registreret og rapporteret. Ofte, især når læreren forblev den samme ved oprykningen til næste klasse, blev observationer givet videre gennem diskussion. I andre tilfælde blev en notesbog og logbog givet videre.
73. Nogle forskelle i metoderne blev påvirket af nationale og lokale politikker. Omfanget af og formen for vurdering og registrering af seksårige var afhængige af skolelederens eller lærerens relative frihed og bidragene eller forskrifterne fra den nationale regering, lokale hemmeligheder eller kommuner, eller på skoleniveau. I England havde både *the National Curriculum* og *NLNS* en betydelig påvirkning på vurdering og registrering. Skoler blev også påvirket af deres *LEA (Local Education Authority)* gennem flyttebevis<sup>17</sup> og *Foundation Stage* journaler og, på klasseniveau, ved registreringsystemer, der var blevet aftalt på skoleniveau.
74. Der var intet tilsvarende til *baseline assessment* eller *Foundation Stage Profiles* i hverken Danmark eller Finland. I stedet blev børn modtaget i daginstitutionerne og børnehaveklasserne på baggrund af oplysninger af varierende kvalitet og brugbarhed (en dansk børnehaveklasse modtog børn fra ikke færre end 32 børnehaver, hvor de fleste af dem slet i gav børnehaveklasssepædagogerne nogen oplysninger overhovedet). Efterfølgende kontinuitet fra børnehaveklassen til 1. klasse blev dog hjulpet af mere standardiserede oplysninger, selvom deres præcise form blev bestemt af skolerne selv. Journaler blev givet videre fra de danske børnehaveklasser til grundskolen, og der var tæt samarbejde mellem børnehaveklasssepædagogerne og 1. klasselærerne.
75. I Finland var der lignende ordninger, og de seksåriges lærere forventede at møde 1. klasselærerne både i løbet af året og efter at børnene havde flyttet skole. Lærerne i begge lande lagde dog vægt på betydningen af de diskussioner med forældrene, der kom forud for børns begyndelse i børnehaveklassen og afsluttede det følgende skoleår (børnehaveklasseåret).
76. Nogle af de finske lærere testede børn i starten af året, men de gjorde dette for at kende deres niveau frem for med rapporteringsformål. De var tilbøjelige til at gentage denne proces i løbet af året, selvom oplysningerne stadig kun var til

---

<sup>17</sup> Benyttes i England når en elev flytter fra et uddannelsesstrin til det næste (for eksempel fra *Foundation Stage* til *Key Stage 1*), eller flytter mellem klasser eller mellem skoler.

lærernes egen brug. Den mere offentlige del af vurderingen – offentlig i den forstand at forældrene og børnene selv tog del i det – blev sørget for gennem de til tider omfattende mapper, som lærere forberedte, ofte sammen med børnene, der eksemplificerede deres aktiviteter og resultater. Sammenlagt kunne vurderingen og profilen være ret omfattende, selvom de var frivillige.

77. I alle tre lande holdt lærere i løbet af året møder med forældre for at gennemgå deres barns udvikling. Normen var to møder om året.

## UNDERVISNING OG LÆRING

### Læremiljøet

78. De mest slående forskelle i de fysiske rammer for seksårige var den plads, der var til rådighed, og kvaliteten af møbler og tilbehør.
79. I de engelske institutioner var klasselokaler i bygninger, der var fra 1 til 150 år gamle. Nogle klasselokaler var i bygninger, der var beskrevet som 'midlertidige', gennem længere tid. Nogle klasselokaler var små, hvor problemerne blev gjort værre både af antallet af børn, og af måden hvorpå møbler og andet var opstillet. Der var mellem tre til fem grupper af borde eller skriveborde, der konkurrerede om pladsen med legeområder (i klasserne med 4-5-årige), forskellige andre ting, og gulvtæppebelagte områder til at samle klassen i. I nogle klasselokaler var opbevaringsenheder (reoler o.l.) placeret i rette vinkler mod væggene for at markere grænserne mellem de forskellige områder.
80. De danske klasselokaler var generelt større end klasselokalerne for et tilsvarende antal børn i de engelske skoler. I en folkeskole, der havde et åben-plan design, var klasselokalerne og fællesarealerne forholdsvis store. Ydermere var den tilgængelige plads endnu større, da der i Danmark og Finland var færre eller slet ingen dele af klasselokalerne, der var forbeholdt specielle undervisningsområder. Dette gjorde, at de danske børnehaveklassepædagoger ikke behøvede at udnytte deres fysiske rammer lige så stramt som de engelske lærere, og faktisk var flere af de danske klasselokaler opstillet og udnyttet på måder, der efter engelske standarder så udpræget tilfældige ud. I Finland varierede de fysiske rammer i de klasser, der var tilknyttet skoler. Dog havde børnene adgang til skolernes særlige faciliteter<sup>18</sup>. Den tilgængelige plads i daginstitutionerne var exceptionelt stor efter engelske standarder.
81. Forskellene i lokalernes fysiske og synlige kvaliteter var ikke mindre slående. I Danmark og ikke mindst i Finland var der en klar forpligtelse til godt design og pæne møbler. Ikke alle lokaler havde det typiske gulvtæppebelagte område som i engelske klasselokaler. Dette var ikke fordi børnene ikke samledes i én stor gruppe – det gjorde de, ofte – men fordi lærerne ikke kunne se noget behov for denne slags områder. Ikke mindst i Finland blev der gjort meget ud af at sikre, at møblerne passede til brugernes behov. Stole var ergonomiske og behagelige for øjet. Lette sæt af bænke, der kan sættes ind i hinanden, gav børnene mulighed for at blive grupperet til forskellige slags aktiviteter eller bænkerne kunne blive stablet for at skabe mere plads. I denne og andre henseender var klasselokalernes indretning mere fleksible i Finland end i England.
82. Daginstitutionerne i Finland havde folde-ud senge til middagslure efter frokost. Derudover havde de udstyr af en god kvalitet til forskellige former for leg, hvilket

---

<sup>18</sup> Lokaler eller områder der er lavet til én slags aktivitet, for eksempel håndarbejde, sløjd osv.

afspejlede deres forbindelser med den kontinentale børnehavetradition (*kindergarten*), såvel som den karakteristiske finske kombination af tidlig pasning og undervisning. Klasselokaler havde flotte gardiner og rullegardiner mod blændende lys. De fleste havde lamper med lampeskærme i stedet for de almindelige lysstofrør, og flere af de finske institutioner havde også, på grund af de lange, mørke vintre, dagslys lamper af den slags, der bliver solgt i Storbritannien for at modvirke årstidsbetinget humørsyge (*seasonal affective disorder (SAD)*).

83. I alle tre lande var der visuelle hjælpemidler for tidlig læsning, skrivning og talforståelse i klasselokalerne. I Danmark, som i England, var børns 'arbejde' også hængt op, selvom der var mindre af det. I Finland var relativt lidt af børns arbejde præsenteret på denne måde. I Finland var udstilling af arbejde ikke set som en måde at udvikle eller konsolidere læring, som det ofte er tilfældet i England. I de finske institutioner var det klart, at der var blevet gjort en betydelig indsats for at opnå det bedst mulige design gennem vægbedækning, lys, møbler, udstyr, materialer og planter.
84. I Danmark og Finland varierede det om klasselokalerne for seksårige var forsynet med informationsteknologi (IT). I de engelske klasselokaler var forsyningen mere gennemgående og omfattende.
85. Typiske klasselokaleindretninger fra de tre lande er illustreret i fig. 1-3. Sammenlignet med de danske og finske lokaler var indretningerne i de engelske noget ufleksible. Dette stammer til dels fra de meget mindre generøse pladsforhold til børn, til dels fra indretning, og til dels fra læreres egne valg. I særdeleshed havde kombinationen af læreplans-/aktivitetsområder og bordgrupperinger i lokaler, der knapt var store nok til at rumme bare den ene af disse opsætninger, den stik modsatte virkning af den tilsigtede. Begge opstillinger er levn fra en meget anderledes tid i grundskoleundervisning, hvor elever havde en meget mere valgfrihed angående aktiviteterne, som de ville følge, og hvor skrivebordsgrupperingerne signalerede manglen på nogen form for undervisning for hele klassen. Nuværende klasselokaler i England er ikke altid indrettet med nok hensyn til forholdet mellem indretning, børn, læreplan og pladsen til rådighed, og tager med sikkerhed ikke nok hensyn til ændringer i undervisningsmetodologi, blandt andet det meget mere hyppige arbejde med hele klassen. De finske lærere er derimod mere villige til at ændre klasselokalets indretning, således at det passer til forskellige undervisningsmæssige formål, end de engelske lærere er.

Fig.1

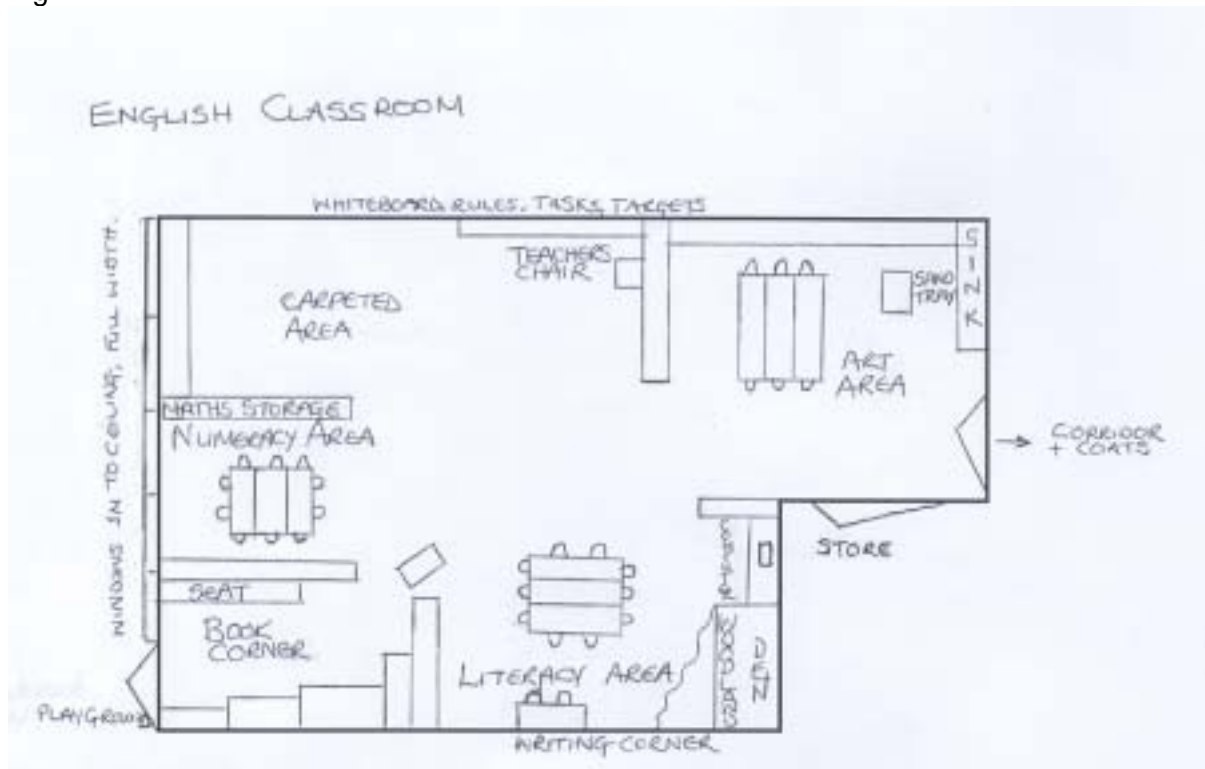


Fig.2

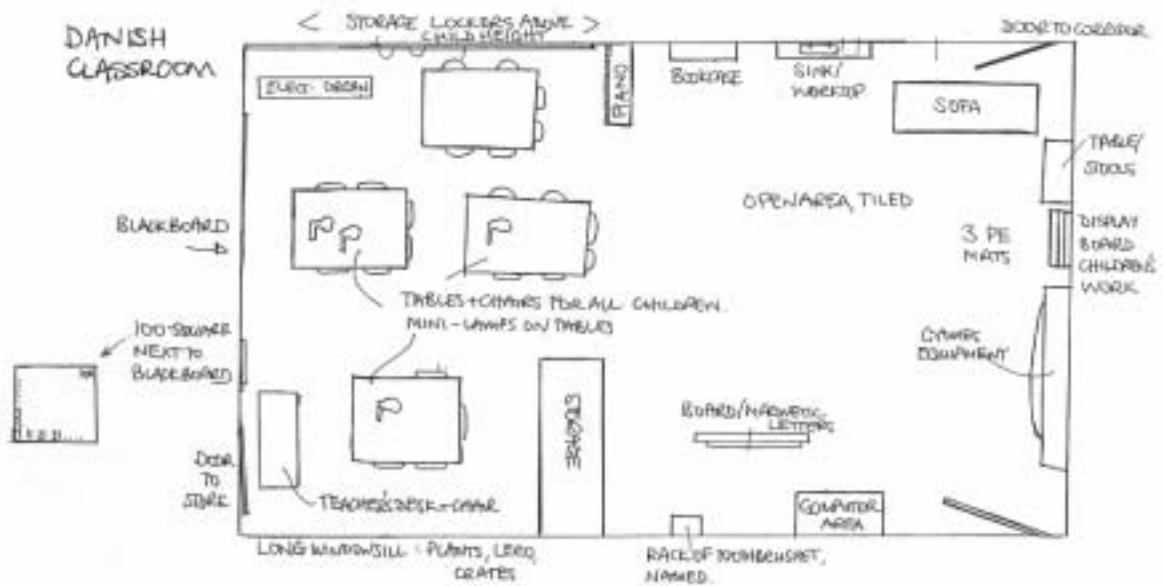
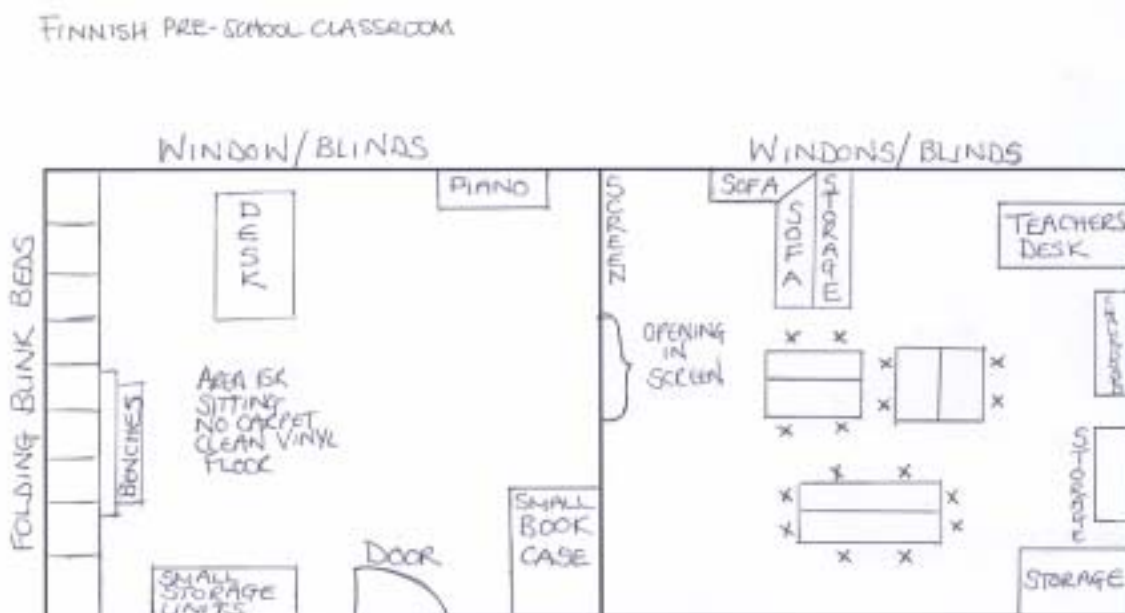


Fig.3



### Klasser og grupper

86. I alle tre lande sad børn sammen i grupper ved borde, selvom de også samledes til klasseintroduktioner og -afslutninger på aktiviteter/opgaver og hele lektioner.
87. Grupperne i engelske ikke årgangsdelte klasser gjorde læreres beslutninger omkring grupperinger sværere. Dette var specielt et problem for lærere, der skulle være opmærksomme på de forskellige læreplanskrav for både *the Foundation Stage* og *Key Stage 1*. Nogle lærere reagerede ved at gruppere børn efter alder i dele af tiden eller hele tiden, ikke mindst til læsning, skrivning og talforståelse. Andre grupperede efter de evner, som de opfattede, at børnene havde, eller blandede både årgange og evner. Dertil havde almindelige opgaver ofte aldersspecifikke variationer, hvilket tillod differentiering både ved opgave og resultat.
88. I Danmark sad børn enten, hvor de ønskede, eller de blev placeret i grupper efter lærerens kriterier. Der kunne være tale om sociale eller akademiske kriterier eller en blanding af begge. Med den store vægt, der blev lagt på social udvikling i de danske institutioner, gjorde nogle børnehaveklasser pædagoger meget ud af at flytte rundt på børnene hver uge eller måned for, at de kunne udvide deres venskaber og lære at arbejde med andre børn end deres eget førstevalg. Børnehaveklasser pædagogerne modsatte sig stærkt gruppering efter evne. Dette var også tilfældet i Finland, hvor de meget mindre klasser gjorde grupperinger mindre vigtige. Ordningerne var generelt mere afslappede og flydende. I den ene åben-plan skole i Danmark bevægede elever fra de to parallelklasser med seksårige sig mellem både børnehaveklasser pædagoger og læreområder.
89. I både Danmark og Finland var aldersgrænserne sløret af interaktionen, som skolerne opmuntrede til mellem både ældre og yngre børn og deres lærere, og af den stærke forpligtelse til social og pædagogisk kontinuitet i begge systemer. I en finsk skole blev ældre elever sat sammen med børnehaveklassebørn i et beskyttende, forældre lignende forhold. I de danske børnehaveklasser inden for

folkeskolerne var der stærke forbindelser mellem 1. klasselærerne og eleverne, hvilket også skete i de to finske skoler, der var tilknyttet *comprehensive schools*. I en af disse skoler blev ældre elever og børnehaveklasseelever sat sammen. I daginstitutionerne var de seksårige de ældste børn, og de blev ofte sat sammen med meget yngre børn.

### Planlægning af undervisning og læring

90. Lærerne i de tre lande havde meget forskellige tilgange til planlægning af undervisning. De engelske lærere arbejdede inden for detaljerede publicerede retningslinier for læsning, skrivning og talforståelse, suppleret af vejlednings- og hjælpemateriale fra *NLNS* og *the Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* (Kvalifikations- og læreplansmyndigheden), såvel som tekstbøger og andet lærebogsmateriale. For de andre fag arbejdede de ud fra studie- og lærebogsmateriale fra *National Curriculum* programmerne. Selv med støtten fra alt dette materiale kræves der talent til at oversætte kombinationen af detaljerede krav, anbefalinger, forslag og modeller til programmer og opgaver, der er passer til de enkelte institutioner og børn. Alle de engelske skoler benyttede en kombination af planlægning på lang sigt, medium sigt og kort sigt. Lang sigt dækkede mindst et år og var i nogle tilfælde udtænkt som en toårig cyklus. Medium sigt var typisk defineret som et halvt semester, og disse planer blev så fyldt ud for hver uge og dag. Skriftlige planer for læsning, skrivning og talforståelse var omfattende og detaljerede, men i meget mindre grad for andre fag. Læreres afhængighed af retningslinier og materialer, der var udarbejdet andre steder, varierede. I nogle tilfælde blev disse stærkt modificeret eller tilpasset, i andre, ikke mindst i ikke-kernefagene, printede lærere planerne og lektionerne fra Internettet og brugte dem uden ændringer. Læreres planlægning blev nøje overvåget af skoleledere og/eller fagansvarlige.
91. Tilgangen til planlægning i Danmark og Finland varierede, hvilket man kunne forvente med decentralisationen. I de danske institutioner var der årlige, månedlige og ugentlige aktivitetsplaner, der generelt var mindre detaljerede end i England. Skoleledere havde typisk kopier af disse og diskuterede dem til tider med børnehaveklassepædagogerne, men dette var ikke uomgængeligt. En skoleleder sagde, at han havde modtaget kopier af planerne, fordi børnehavepædagogen ønskede, at han skulle have dem, ikke fordi han selv havde bedt om dem. Det blev anset for at være vigtigere, at planlægningsprocessen var kollektiv, hvilket skulle reflektere den stærke folkeskoleforpligtelse til at arbejde i hold på børnehaveklassestadiet. Planer blev også givet til forældre.
92. I Finland varierede situationen endnu mere med årlige, månedlige, ugentlige og daglige planer på den ene side, og generaliserede 'månedens idéer' eller retrospektive journaler på den anden. Som i Danmark blev planerne delt ud til forældrene. Men det generelle princip var dog at opmuntre lærere til at planlægge på den måde, der bedst passede dem. For nogle betød dette en gradvis tilgang, hvor lærere begyndte med brede temaer og ideer i starten af året og løbende gjorde dem mere detaljerede. Andre forsøgte at planlægge hele året i detaljer, og i et tilfælde planlagde en lærer omfattende ét år frem i tiden for hvert læreplanområde og hver uge, i detaljer som ville være exceptionelle selv i England. Hun sagde, at dette var hendes valg, og at den omfattende dokumentation kun var til hende selv.
93. Uanset hvordan de finske lærere valgte at planlægge, sikrede de, at forskellige læreplansområder blev behandlet ens, uden forskelsbehandling mellem planlægning for det 'grundlæggende', og praktiske/musiske og humanistiske fag.

## Læreplanen i praksis

94. Der er tydelige kontraster mellem seksåriges læreplaner i England og i de to andre lande. I England brugte alle lærerne morgenerne til at undervise i læsning, skrivning og talforståelse, selvom denne praksis på ingen måde er universel for alle grundskoler. De gjorde betydelig brug af *NLNS*' vejledning og foreslåede lektioner, både i form af papirkopier og fra Internettet. Denne slags undervisnings stærke sider var dens klare målsætninger, sammenhængende struktur og selvsikre overdragelse. Børns voksende fortrolighed med *NLNS* mønstret og rutinerne mindskede den tid, som lærere behøvede at bruge på forklaringer, og fik det maksimale ud af børns engagement i opgaven foran dem. Dog var der ikke mange tegn på tale- og lytteundervisning i nogle af lektionerne. Tale- og lytteundervisning er yderst væsentlige for succesfuld skrivning, læsning og talforståelse, såvel som selv at være yderst vigtige for effektiv læring. Dette er et område, der skal arbejdes på i *the Primary National Strategy*.
95. Der var eksempler på fremragende undervisning i både ikke-kernelæring og i læsning, skrivning og talforståelse, der forstærkede *Ofsted's* konklusioner i '*The curriculum in successful primary schools*'. Blandt disse eksempler var der en velplanlagt og udbytterig session på en lokal gård, hvor bonden holdt fast i børnenes opmærksomhed på trods af den stærke kulde og inddrog dem i en dialog af høj kvalitet. Derudover var der en idrætslektion, der progressivt øgede den fysiske udfordring i hver opgave, mens der hele tiden blev sørget for systematisk at lære børnene de nødvendige færdigheder, samtidig med at der blev sørget for at arbejde inden for hvert barns kapacitet. Et tredje eksempel var en kunsttime, der kombinerede tætte observationer af naturlige ting med undersøgelser af malerier af etablerede kunstnere.
96. I overensstemmelse med de forskellige vægtninger i de danske og finske børnehaveklasselæreplaner bliver der ikke lagt lige så meget vægt på læsning, skrivning og talforståelse som i England. De blev dog ikke forsømt og i Danmark blev der undervist i læsning og skrivning, og/eller talforståelse i alle de besøgte skoler (selvom en børnehaveklasselærer lagde vægt på, at hun ikke underviste i læsning og skrivning, fordi det var specificeret fra kommunen, men fordi hun vurderede, at børnene var klare til det.).
97. Alligevel var kontrasterne til engelske *NLNS* lektioner meget tydelige. Læsning, skrivning og talforståelse i de danske børnehaveklasser var ofte en del af sessioner, der indeholdt andre aktiviteter frem for at blive behandlet adskilt. De savnede strukturen og forudsigeligheden fra *the literacy hour* og *the numeracy lesson*. Derudover betød det, at hovedvægten var lagt på talebaserede og kollektive opgaver som del af børnehaveklasseundervisningens hovedsagligt sociale målsætninger, og at der var mindre uafhængigt arbejde af længere varighed.
98. Læsning, skrivning og talforståelse havde også en plads i de finske sessioner, og undervisningen i at tale og lytte var veletableret i de fleste af klasserne. En lærer opsummerede forskellen i vægtningen ved at sige, at seksårige i Finland *lærer* at læse, frem for at blive *lært* at læse, hvilket først begynder det efterfølgende år i 1. klasse. Det var meget påfaldende, at børn regelmæssigt tilbragte tid udenfor skolen. En daginstitution seksårige havde en dag væk fra skolen hver uge (hvorimod de engelske børns besøg på en gård, som beskrevet tidligere, var en usædvanlig mulighed), og børn i alle de finske institutioner havde ture hver anden uge til det lokale kommunebibliotek. Disse biblioteker er flotte, med en god

bogbestand, og de bliver flittigt brugt af folk i alle aldre. De repræsenterer en vigtig del af finsk undervisning og dagligdags liv, og bidrager til den nationale 'bogkultur', som nogle analytikere mener ligger bag Finlands gode resultater i internationale komparative undersøgelser i læsning og skrivning. Bogkulturen bliver forstærket i skolen og hjemmet, hvor der, i begge tilfælde, bliver læst en historie højt for børnene hver dag. I denne sammenhæng ville forestillingen om en finsk 'strategi' for læsning og skrivning i tråd med den engelske virke overflødig. Af samme grund skal det, der i britiske øjne ville ligne relativt beskedne bogsamlinger i børnehaveklasselokalerne i Finland, sættes i forhold til de mere omfattende og velbenyttede kommunale biblioteker uden for institutionerne.

99. Yderligere to ting skal pointeres med hensyn til den personlige/socialt vægtning i læreplanerne for seksårige i Danmark og Finland. I ingen af de tre lande ses læsning/skrivning/talforståelse og personlig udvikling som gensidigt udelukkende, men en grundlæggende forskel i tilgange vedrører de respektive synspunkter af, hvad der udgør kernen af seksåriges undervisning. I England er kernen i læreplanen for seksårige uden diskussion skrivning, læsning og talforståelse, selvom der selvfølgelig også er langt bredere mål i både målene for tidlig læring og *the National Curriculum for Key Stage 1*. I Danmark og Finland er situationen nærmest omvendt. I de to lande centrerer læreplanen for seksårige om børns sociale, fysiske og moralske udvikling, mens læsning, skrivning og talforståelse bliver set som nødvendige, men de tager alligevel en plads ved siden af andre mål for tidlig læring.
100. Den anden pointe er, at skoler og dagsinstitutioner i Danmark og Finland søger at hjælpe personlig, social og moralsk udvikling uden for klasselokalet såvel som inden for, da de har forpligtet sig til at fremme disse værdier. For eksempel i Finland prægede interessen for samarbejde frokostpauserne såvel som klasselokalerne, da lærere og børn i forskellige aldre sad og talte sammen, med eksemplarisk opførsel, og i en frivilligt stille atmosfære. I Danmark medbragte børn for det meste deres egen frokost, der var fiberrig og lav i kulhydrater, mens skolen krævede, at mellemmåltider blev begrænset til frisk frugt og grøntsager, hvilket betød, at der ikke var slik og chips. I Finland sørgede skoler og daginstitutioner for varme, meget ernæringsrigtige måltider. I de engelske skoler var frokostpauserne generelt støjende affærer, der skulle overstås hurtigst muligt. Lærere spiste ofte separat fra børnene og begivenheden syntes uvedkommende for undervisningsdagen frem for at være en af dagens centrale sociale lejligheder, som var tilfældet i de finske institutioner.

### **Undervisningssessionernes struktur**

101. I England sørgede strategierne for læsning, skrivning og talforståelse for en forudsigelig struktur, både for dagen som helhed og for de dele af dagen, hvor læsning, skrivning og talforståelse fandt sted. I det store hele fulgte lektionerne i læsning, skrivning og talforståelse henholdsvis de anbefalede fire- og tredels strukturer med varierende forlængelser og forkortelser af delene. Den del, der oftest blev afkortet, var plenumdelen.
102. Andre fags strukturer var mindre forudsigelige. Idrætslektionerne bestod typisk af en sekvens af episoder<sup>19</sup>, mens praktiske/musiske og humanistiske sessioner ofte havde en løs tredelt struktur med relativt korte begyndelser, lange centrale sektioner og korte konklusioner.

---

<sup>19</sup> Små dele inden for en lektion, for eksempel opvarmning inden at spille i idræt



103. Der var tre hovedforskelle mellem denne struktur og det, der blev observeret i Danmark. For det første var det sværere at finde generaliserbare mønstre i lektionsstrukturen, da det var børnehaveklassepædagogerne selv, der stod for strukturen. For det andet blev to ting almindeligt benyttet: omfattende interaktive faser med 'cirkeltid'<sup>20</sup> med hele klassen, og lektioner hvor elevgrupper roterede mellem flere aktiviteter og derfor mellem de to børnehaveklassepædagoger, der fælles stod for sessionen. For det tredje var der en relativ mangel på det, der i England kaldes 'plenum' – hvor hele klassen samles mod slutningen af lektionen for at se tilbage på det, de har været igennem, for at bedømme hvorvidt en lektions mål er blevet nået, og for at nedfælde sig essensen af det, der er blevet lært. De danske lektioner havde ikke behov for at slutte på denne måde, da de var meget mindre målorienterede. Derfor blev målene for lektionen ikke forklaret for klassen i starten af sessionen, for derefter at vende tilbage til dem i slutningen, som mange engelske lærere gør. I stedet specificerede børnehaveklassepædagogerne lektionens formål mere løst og mindre med henblik på det, der skal læres, end det der skal udforskes.
104. De finske sessioner varierede ikke mindre i struktur end dem, der blev observeret i Danmark. Som i England var undervisning i læsning, skrivning og matematik for hele klassen en del af morgenens program i hver institution. Det varede typisk mellem 15 og 30 minutter, og i denne tid sad børnene tæt ved læreren, typisk på bænke med fronten mod tavlen. Aktiviteter for hele klassen kunne blive efterfulgt af individuelle aktiviteter, eller en klasse kunne blive inddelt i to grupper, hvor en gruppe arbejdede sammen med læreren og den anden med assistenten. I denne forbindelse skal der huskes på klassernes små størrelser sammenlignet med de to andre lande. Som i Danmark, og måske af de samme grunde, forekom afsluttende plenumfaser sjældent.
105. Hvis en del af den finske lektionsstruktur var todelt – undervisning af hele klassen efterfulgt af gruppe eller individuelle aktiviteter – var en anden episodisk men alligevel tematisk. I denne variant kunne en session bestå af en række aktiviteter, der handlede mindre om opbygningen af en række specificerede koncepter og færdigheder, end om at bruge en ide, eller selv et ord (såsom i en session, *pajunkissa* eller gæslingepil) til at forbinde ellers forskellige aktiviteter fra matematik og sprog til billedkunst, musik og fortælling. Som i Danmark syntes lærerne mindre bekymrede om at undervise i et specifikt antal opgaver eller sprogfærdigheder. Snarere var det vigtigt at give børnene en række erfaringer, hvor de ville lære gennemfordybelse frem for gennem instruktion.

### Opgaver og aktiviteter

106. Mange af opgaverne, som de seksårige fik, var fælles for alle tre lande. Således genkendte og blandede børn i Finland stavelserne i børns navne; identificerede ord der rimede; talte til ti og fandt ud af forskellen mellem to tal fra denne talrække; lavede en tredimensionel model af en fisk; hoppede, balancerede og klatrede i idræt; sang fællessange og bevægede deres arme og ben i takt. Sådanne opgaver kunne også blive foretaget af engelske eller danske børn. I Danmark talte børn med to, tre, fem, og ti ad gangen; øvede hurtige talforbindelser<sup>21</sup>; identificerede og navngav lyde og skrev dem som bogstaver; satte ord og billeder sammen; klippede og klistrede; tegnede og malede. I England bestemte børnene kollektivt, skrev og/eller illustrerede dagens dato og vejr; identificerede ord på

<sup>20</sup> Tidspunkt/aktivitet hvor børnene sidder i en cirkel og tale med/lytter til læreren

<sup>21</sup> Hurtigt at kunne sige hvad for eksempel  $7+3$  er – uden at skulle tænke sig om og lave selve udregningen. Bruges typisk i de tidlige læringsstadier for tal i 10'erne og 20'erne.

deres første bogstaver og satte dem i alfabetisk orden; skrev sætninger og var opmærksomme på store bogstaver og punktummer; læste i par; talte med fem ad gangen; planlagde og udførte bevægelsessekvenser i idræt; undersøgte og diskuterede ting som læreren havde taget med hjem fra sin ferie; genfortalte en historie og satte sekvenserne i orden; og diskuterede malerier af blomster udført af tre forskellige kunstnere.

107. Dette er naturligvis ikke helheden, men det er opdelt på denne måde for at vise, at undervisningen af småbørn i de tre lande har ret meget tilfælles. Men der var også forskelle i opgavernes *balance*, *differentiering* og *udfordring*. Disse forskelle fortjener at blive illustreret og kommenteret, ikke mindst hvad angår læsning, skrivning og matematik, der blev observeret i hver skole i hvert af de tre lande.
108. I matematiklektionerne var en stor del af arbejdet i Danmark og Finland mundtligt, deriblandt at tælle, at finde nummer mønstre, at gange, og en række lege med mønter, terninger eller andre simple hjælpemidler. Ingen af opgaverne krævede, at børnene skrev tal, men de blev til tider bedt om at optegne nogle af de ting, de havde lavet. For eksempel tegnede børnene i en lektion i Finland viserne på ure, så de passede sammen med tiderne (halve og hele timer) på pap-urene, som de selv havde lavet. Udfordringen i de fleste af de matematiske opgaver var mindre end i lektionerne i England. I de observerede institutioner, der på grund af den betydelige frihed og variation i forbindelse med læreplanen i Danmark og Finland, måske ikke har været repræsentative for disse lande som en helhed, arbejdede børn ikke med så store tal, som *Year 1* børn gør i England. I arbejdet med mønter for eksempel klippede danske børn papirmønter ud og byttede to 1-kroner for en 2-krone og omvendt, og byttede en 10-krone for ti 1-kroner. I de engelske matematiklektioner arbejdede børnene med tal til op med 20, og, i nogle få tilfælde, indtil 100. For eksempel i en lektion begyndte de ved at tælle opad og nedad med to ad gangen, hvor de begyndte ved diverse tal mellem 0 og 40. De rykkede videre til at tælle i tiere og femmere op og ned til 100, hvilket de fleste af dem formåede at gøre sikkert. Der var en kombination af, at hele klassen talte og arbejdede i par. I det uafhængige arbejde involverede de fleste af opgaverne skrivning af numre, og opgaverne, der blev stillet til de dygtigere børn, og som bestod i at finde strategier for at lægge to cifrede tal samme, var ret udfordrende.
109. I lektionerne i læsning og skrivning havde meget af arbejdet i Finland og Danmark til formål at udstyre børnene med de grundlæggende redskaber til at fortsætte med læsning og skrivning. Der var fokus på forskellige former for fonetik og på at lytte til og reagere på historier. Meget af det centrerede sig om det mundtlige, og der var relativt lidt skrivning sammenlignet med England, hvilket også er tilfældet med matematiklektioner i disse lande. En lektion i Danmark introducerede børnene for en historie, som de skulle tage med hjem og læse med deres forældre. Læreren viste børnene en forstørret version af teksten, pegede på ord, læste højt og stillede spørgsmål om, hvad børnene kunne se i billederne og sikrede sig, at alle børn havde en mulighed for at svare. Børnene tegnede så tre billeder af, hvad de troede katten i historien havde lyst til at spise til aftensmad, inden læreren læste den overraskende slutning højt. Lektionen fortsatte med, at eleverne skulle gætte, hvad en pakke pakket ind i sølvpapir kunne indeholde, hvorefter den blev åbnet og viste sig at indeholde små versioner af den samme bog, som de netop havde læst, og som de så skulle tage med hjem. Børnenes motivation til at læse var stor. En lektion i læsning i England begyndte derimod med fokus på tre begyndelseslyde som i ord som for eksempel '*spring*', '*spray*' og '*sprinkle*'. Nogle ord med lydene blev også læst op i et digt i en forstørret version af teksten. Børnene blev så bedt om at færdiggøre et digt, hvor lignende konsonantsammensætninger manglede fra nogle af ordene. Læreren arbejdede

med børn, der havde brug for hjælp, ved at stille spørgsmål og lede dem på sporet, mens børnene, der havde afsluttet opgaven, blev bedt om at skrive deres egne ord, der begyndte med de samme lyde. Som det var tilfældet med opgaverne i matematik, var udfordringsniveauet højere i England hvad angår kravene til børns færdigheder og kundskab i skrivning, men lektionerne i læsning i Danmark hjalp betydeligt til at udvikle elevernes positive holdninger til læsning.

110. På linie med de forskellige syn på læreplaner, der blev diskuteret tidligere, blev der i Danmark og Finland lagt mere åbent vægt på lærings kollektive kontekst. Den tydeligste manifestering af denne kollektive forpligtelse var den større hyppighed af undervisning af hele klassen, der nogle gange foregik i en hel session. Dette var i modsætning til de fleste sessioner i England, der også havde perioder med gruppearbejde eller individuelt arbejde. Undervisningen af hele klassen i Danmark og Finland kunne tage en mere subtil form. For eksempel i et dansk klasselokale blev der i en opgave øvet 'tale og lytte' strategier, hvormed børn kunne lytte, koncentrere sig og modstå distrahering som individer i en gruppe på trods af støjniveauet. Disse strategier blev derefter afprøvet ved at synge en toastemmig sang.
111. Dette eksempel understreger også den hyppigere forekomst af musik og musikalske opgaver i de danske institutioner, hvilket var en forskel, der også blev observeret i Finland, hvor musik blev benyttet som supplement til forskellige former for læring. Tendensen til at gøre opgaver multifacetterede, ikke mindst i Finland, var på linie med måden, hvorpå læring blev defineret i forhold til aktiviteterne, frem for, som i England, i forhold til de kognitive resultater, som læreren forventede fra de planlagte aktiviteter. Denne tilgang havde blandet succes i Finland. Et vellykket eksempel blev observeret, hvor opgaven gik ud på at dekonstruere og rekonstruere ord og blev udført på en kompleks bane med fysiske aktiviteter, med blandt andet spring, hop, balancering og klättring i gymnastikredskaberne. Ved en anden lejlighed var forsøget på at kombinere det kognitive med det fysiske mindre vellykket – for eksempel da børn lå på gulvet i grupper for at lave bogstaver.
112. Den tydeligste forskel i fordelingen af opgaver og aktiviteter var den hyppigere forekomst af mundtligt arbejde, deriblandt rent mundtlige lektioner, i Danmark og Finland. I de engelske klasselokaler tilbragte børn overordnet størstedelen af deres tid med læsning, skrivning og tekstbaserede aktiviteter, selv om de særlige former for interaktion associeret med klassesedlene af *NLNS* var tydelige overalt. Der blev rejst en del spørgsmål over de mundtlige episoders natur og deres varierende kvalitet. Disse episoder dominerede sessionerne i de to andre lande og vil blive overvejet under afsnittet 'Interaktion'.
113. I de engelske klasselokaler, ikke mindst i lektionerne i læsning, skrivning og talforståelse, kunne gruppeopgaver og individuelle opgaver være differentierede i henhold til, hvordan lærerne opfattede børnenes evner. Denne differentiering var mest tydelig i ikke årgangsdelte klasser. I andre lektioner end læsning, skrivning og matematik var differentieringen ofte gennem resultat frem for opgave. I de danske institutioner var der slet ingen opgavedifferentiering med undtagelse af børn med behov for specialundervisning, der modtog målrettet hjælp, og børnehaveklassepædagogerne modsatte sig resolut differentiering af børn og opgaver efter færdigheder. I Finland talte lærere om vigtigheden i at 'glatte forskelle ud', hvilket betød at holde de dygtigste børn tilbage, så de andre kunne indhente dem. For eksempel fik de børn, der allerede kunne læse og skrive – i nogle klasser – ikke mulighed for at benytte disse færdigheder på måder, der ville være almindelige i *Year 1* klasser i England. Selvom der var nogle få eksempler

på differentiering gennem resultat i Finland, hvor de dygtigste børn anvendte deres kundskab og færdigheder i ikke begrænsede opgaver, tilsluttede lærere sig generelt princippet om at respektere individualitet, men de lagde samtidig vægt på, at børn følges ad frem for, at deres forskelle skulle fremhæve. Ydermere var det forventet, at børn skulle hjælpe hinanden i at takle komplekse opgaver frem for at forsøge sig alene, hvilket er på linie med det kommunale ideal, der præger så mange aspekter af de danske skolers tankegang og fremgangsmåder.

114. Manglen på opgavedifferentiering rejser spørgsmålet om, om opgaverne var tilpas udfordrende eller i virkeligheden for krævende for nogle børn. På grund af deres større kendskab til undervisning i England var undersøgelsesholdet mere fortrolige med at bedømme, om kravene til opgaverne i de engelske klasselokaler var passende, end med at bedømme om det var tilfældet i Danmark og Finland. I de engelske klasser var der eksempler på opgaver, der var tilpasset godt til forskellige dygtighedsgruppers behov. Dog var der også tilfælde, hvor opgaver var for udfordrende eller for lidt udfordrende for nogle af børnene. Dette var især i forbindelse med selvstændigt arbejde i lektioner i læsning, skrivning og talforståelse i ikke årgangsdelte klasser,.
115. Der kan fremsættes tre kommentarer om udfordringsniveauet i danske og finske sessioner. For det første varierede opgavens udfordringsniveau for børn i samme alder betydeligt fra en institution, en lærer og en læreplan til en anden. Dette i en udstrækning at det er rimeligt at konkludere, at opgaver i nogle tilfælde var mere passende vurderet i forhold til børns lærekapaciteter og behov end i andre tilfælde. For det andet var der en stor variation i børns engagement i de stillede opgaver, og selvom ekstremerne i de opførelsesmæssige reaktioner inkluderede både perpleksitet og kedsomhed, var det sidstnævnte, der var den mest almindelige reaktion. Dette signalerer manglende frem for overdreven udfordring. For det tredje var opgaverne, på basis af klar alderssammenligning, inden for læsning, skrivning og talforståelse, ikke mindst i Danmark, betydelig mindre udfordrende i forhold til i England. Dog var mange af opgaverne inden for de personlige, sociale og fysiske områder om noget mere krævende end dem, der blev stillet til børn i England.
116. I enhver diskussion om forskellene i forventningerne til seksårige i de tre lande, må det gøres klart, at de pædagogiske mål og læreplansmålsætninger i Danmark og Finland var meget forskellige til dem i England. Ikke desto mindre forventes der meget mere af de seksårige inden for læsning, skrivning og matematik i England, hvor læsning, skrivning og talforståelse er højt prioriterede. I disse læreområder var engelske seksåriges resultater generelt klart bedre end danske og finske seksåriges. Den rigtige test af disse forventningsforskelle er dog ikke, om en typisk engelsk seksåriges læsefærdigheder er 'foran' eller 'bag' en dansk seksåriges, men derimod hvor de forskellige versioner af læreplaner fører hen med hensyn til det udviklende barns kapaciteter og anlæg, og med hensyn til de senere resultater i individets skolegang og voksenliv.
117. Hverken Danmark eller Finland deltog i PIRLS internationale undersøgelse af tiåriges læsning i 2001, hvorfor det ikke er muligt at bedømme den kortsigtede påvirkning af de forskellige tilgange og forventninger beskrevet i denne rapport. På den anden side viste PISA undersøgelsen om 15-åriges læsefærdigheder i 2000, at finske elever klarede sig bedre end dem i Storbritannien. Den viste derudover, at finnerne klarede sig bedre end danskerne, men med en meget større margin end i forhold til briterne. Finland klarede sig bedst af alle de 31 deltagende lande. Det er tydeligt, at finske børn udvikler sig meget mellem seksårsalderen og 15-årsalderen ikke mindst når der sammenlignes med Danmark. I begyndelsen af

grundskolen i det, der svarer til det engelsk *Year 2*, synes finske børn at starte bag de engelske børn i læsning og skrivning, men alligevel ved 15-årsalderen har de finske elever overhalet dem. Dette er ikke tilfældet i Danmark, hvor det ikke lader til, at den samme udvikling finder sted. Spørgsmålet som disse data rejser er vigtigt i forhold til den nationale debat om tidlig undervisning i dette land. Hvor meget bidrager den større vægt, der lægges på social, moralsk og fysisk udvikling i finske børnehaveklasse, sammen med de lavere forventninger til seksårige inden for læsning, skrivning og talforståelse, til disse børns store fremskridt gennem de næste ni år? Et definitivt svar på dette spørgsmål er ude over denne rapportes rammer, i særdeleshed da der er en del andre faktorer, der også kan have en påvirkning på børns fremskridt, deriblandt det finske lyd-/stavesystems regelmæssighed og den stærke nationale læsekultur. Denne rapport giver en analyse af de tiltag, der bliver taget for seksårige i de tre lande, for at give den nationale debat et bedre grundlag.

### Tid og tempo

118. Det er allerede blevet omtalt, at de engelske lærere og skoleledere i to henseender var mere opmærksomme på tidsbegrænsningerne, end lærerne og skolelederne i de andre lande: nogle følte at de ikke havde nok tid til at opnå virkelig bredde og balance i læreplanen; og i forhold til læsning, skrivning og talforståelse følte de, at de var nødt til at leve op til specifikke forventninger, om hvordan tiden skulle tildeles – ikke kun mellem fagene men også inden for hver lektion.
119. Det er derfor ikke overraskende, at lektionerne i læsning, skrivning og talforståelse i England virkede mere pressede for tid end i de to andre lande. Dette var særligt tydeligt i forbindelse med klasseundervisningen, der startede og afsluttede *NLNS* lektionerne. Mundtligt og mentalt arbejde i begyndelsen af lektionen i talforståelse, og fællestekstarbejdet i starten af lektionen i læsning og skrivning blev generelt hurtigt gennemgået, hvorimod tempoet i de tilsvarende episoders klasseundervisning i læsning, skrivning og talforståelse i de danske og finske institutioner generelt var langsommere og meget mere varierede.
120. Dette generelle billede skal differentieres. I dette undervisningsaspekt, som i alle andre, garanterede de to andre landes skoler og læreres store frihed, at der ville være betydelige undtagelser til enhver generel trend. Således var de indledende faser af klasseundervisning i flere finske lektioner lige så stramt administreret som i England. Den mest slående forskel var mellem England og Finland på den ene side og Danmark på den anden, hvor undervisnings- og læretempoet, deriblandt klasseepisoderne, var markant langsommere alle steder.
121. Desuden påtvinger en lukket eller begrænset opgave en deadline, mens en åben opgave ikke gør. Således arbejdede uovervågede grupper og individer langsommere og blev oftere distraherede i de engelske lektioner i læsning, skrivning og talforståelse, end de, der arbejdede med en lærer. Men tendensen var ofte mere tydelig i de bredere læreplaner, hvor opgaver ofte var mindre præciserede eller krævede mindre af børnene. I de mest ekstreme tilfælde blev opgaver, der skulle have været afsluttede hurtigt, udvidet til at udfylde den tid, der var til rådighed, og forblev efter udvidelsen uafsluttede ved lektionens slutning.
122. I Danmark indeholdt lektioner en større del åbne læreopgaver end i de to andre lande, så trenden med et langsommere arbejdstempo var særlig tydelig. I Finland blev en lignende trend til dels formildet af de mindre klasser og mere voksenovervågning, og til dels af børns evne til at fokusere på opgaven længere

end de danske og, især, de engelske børn, uanset opgaven. I både Danmark og Finland var der mindre sandsynlighed for, at det at elever mistede interesse eller energi ville føre til opførsel, der distraherede andre børn.

## Interaktion

123. Samtale var en grundlæggende ingrediens i alle de observerede lektioner i de tre lande, men samtalsorganisation, dynamik og karakter varierede ikke alene mellem lande men også inden for landene. På det simpleste analyseniveau var der samtale mellem voksne og hele klasser, voksne og grupper, voksne og individer, og mellem eleverne selv. På dette grundlag er den første forskel, der er værd at notere, at repertoiret i England var bredere end i de to andre lande. Især talte og arbejdede de engelske lærere mere omfattende med små grupper end de danske børnehaveklassepædagoger, hvis interaktioner med børn almindeligvis blev begrænset til klasseundervisning efterfulgt af overvågning af grupper (frem for omfattende deltagelse i dem), og/eller observation af individer. Den finske situation var mere varieret, muligvis fordi de mindre klasser gjorde, at opdeling af klassen mellem lærer og assistent var en oplagt mulighed. Alligevel var omfattende gruppearbejde ledet af læreren usædvanligt og, i nogle sessioner, holdt lærere sig bevidst fra at blande sig i gruppearbejde og foretrak at lade børnene takle opgaverne uden hjælp.
124. De to nationale strategier i England har ansporet brugen af lærerstyret gruppearbejde, såvel som direkte instruktioner til hele klassen og elevdiskussioner i par. På trods af at sidstnævnte også var almindelige i Danmark og Finland, var klasseundervisning den mest brugte måde for interaktion.
125. I alle tre lande var der en tendens til, at lærerne dominerede dialogen med eleverne, uanset i hvilken sammenhæng de fandt sted. Klasseepisoderne i de engelske lektioner i læsning, skrivning og talforståelse bestod hovedsagelig af spørgsmålsstilling, vejledning og forklaring. I størstedelen af de besøgte klasser var spørgsmålene typisk lukkede og gav korte svar, som sjældent blev fulgt op hos det samme barn. I andre klasser, dog kun i et mindre antal, stillede lærerne mere 'ægte' interaktive spørgsmål, der var i større grad undersøgte børns tankegang og forståelse. Selv i disse tilfælde var der meget lidt samtale, der ansporede børn til at spekulere eller tænke højt som en del af at løse et problem eller søge et svar.
126. Det mest slående træk ved klasseundervisning i de danske klasselokaler var den relative åbenhed sammenlignet med det, der blev observeret i England. Det var mere afslappet, livligt, spontant og venligt. Men undervisningen var også mindre vedholdende i dens fokus: der var mindre direkte vejledning og grænsen mellem det man kunne kalde opgavesamtale og social samtale var mere sløret. Dette, sammen med den tydelige selvsikkerhed hos de danske børn i klasseundervisning, ansporede til mere diskuterende/spørgende samtale, end det der blev observeret i England.
127. De mindre klassestørrelser i Finland gav klasseundervisningen et karakteristisk træk. Dog var det overraskende, at længere interaktioner mellem lærer og individuelle børn i disse omgivelser, som de færre antal elever kunne have lagt op til, var relativt usædvanlige. Derudover var børns svar i disse omgivelser, med visse meget bemærkelsesværdige undtagelser, generelt korte, og det var lærere frem for børn, som stillede spørgsmålene. Igen, samtalen var afslappet, venlig og rolig, og hvis børn svarede med enstavelser var det på grund af, at lærerens spørgsmål lagde op til det frem for, at de følte sig hæmmet.

128. I nogle af de engelske klasser var børnene mindre selvsikre og mere forsigtige i kollektive omgivelser i forhold til de danske og finske børn. De danske og finske tilgange til undervisningen af seksårige deler en stærk forpligtelse til børns sociale evner, til at opbygge deres selvsikkerhed og til at anspore dem til at samarbejde med, støtte og hjælpe hinanden frem for at konkurrere. I besvarelsen af spørgsmål og fremsættelsen af meninger forventede de ikke at blive bedømt af hverken læreren eller deres klassekammerater. I de engelske institutioner var der større sandsynlighed for, at børns besvarelser blev efterfulgt af lærerens evaluering af besvarelsen. I denne forbindelse var der en større risiko i at tale foran resten af klassen. I de danske og finske institutioner var indlæring og det at tale for at lære hovedsagligt samarbejds-mæssige bestræbelser. Grænsen mellem social samtale og læringssamtale var sløret og i mange henseender var social samtale rent faktisk læringssamtale.
129. Ydermere gik de engelske børn i skole. Førskolen var bag dem, og de var i gang med den seriøse opgave at tilegne sig viden og færdigheder, som de ville blive testet i. De vidste dette ligeså godt som deres lærere og forældre. De danske og finske børn var ikke i *skole* men i børnehaveklasser, børnehaver og daginstitutioner. Den mere eller mindre seriøse del af skolegangen lå stadig forude.
130. Lærerens mundtlige tilbagemelding er et særligt vigtigt aspekt af klasselokaleinteraktion, da de giver børn de vigtige råd, der skal konsolidere og udvide deres forståelse. Overordnet var kvaliteten af tilbagemeldingerne dog meget varieret. I England var mundtlig tilbagemelding i klasseundervisningen ofte begrænset til ros frem for forklaring, og lærere havde tendens til at begrænse deres udviklingskommentarer til en-til-en situationer, mens de bevægede sig rundt i klassen. Alligevel var denne observation til tider flygtig og overfladisk.
131. I Finland og Danmark var situationen i dette anliggende som i så mange andre mere forskellig. Nogle af de danske børnehaveklassepædagoger gav generaliserende ros, mens andre var mere præcise i deres kommentarer til børns besvarelser og aktiviteter. I Finland var det ligeså varierende. I en institution gjorde en lærer betydelig brug af, at eleverne bedømte hinanden. Der var også mere skriftlig vurdering af elevernes færdigheder i Finland end i Danmark.
132. Det lader til, at lærere er interesserede i, at den daglige tilbagemelding for alt i verden skal være positiv - selv i de engelske omgivelser, hvor man er stærkt optaget af formel vurdering. De mest effektive lærere i de tre lande var dem, der fastholdt en motiverende stemning, og alligevel benyttede sig af klasselokaledialog og en-til-en observation til at inkludere sig konstruktivt med, hvordan børn tænkte.

### **Børns engagement**

133. De faktorer, der stimulerer børn til at engagere sig i deres læring og til at fastholde det engagement over tiden, er mange, og de interagerer på komplekse og til tider uforudsigelige måder. I en givet lektion er nogle børn interesserede og koncentrerer sig, opsatte på at lære, mens andre ikke er. Nogle er engagerede hele tiden eller i det mindste i længere perioder, mens andre kun deltager periodisk. Den samme lærer, metode eller opgave vil engagere nogle børn men ikke andre. Børns motivation til at engagere sig i en opgave kan være udefra kommende, indefra kommende eller en kombination af begge. Barn, lærer, forældre, klassekammerater, opgaver, materialer, omstændigheder og alle

undervisningselementerne, der er blevet diskuteret indtil nu i denne rapport, spiller en rolle.

134. På grund af dette skal simple systemer til målingen af et barns engagement som for eksempel 'tid på opgave' behandles med stor forsigtighed, især da børn og undervisning bliver sammenlignet på tværs af forskellige kulturer. For eksempel kan det se ud som om, at børn, der sidder med ansigtet i en bog eller med en blyant i hånden, arbejder med opgaven, men det er muligt, at de ikke tænker meget og lærer mindre. Og dette er ud fra forudsætningen om, at opgaven i sig selv er passende og stimulerende. Hvis vi alligevel isolerer de faktorer, der udelukkende relaterer til undervisning, er det tydeligt, at nogle klasselokalerammer bidrager mere til børns engagement end andre. Det fremgik således, at de seksårige fra de tre lande i nuværende undersøgelse bedst formåede at være fuldt engagerede og fastholde dette engagement i nedenstående situationer:

- I begyndelsen af lektioner og sessioner, snarere end i deres senere stadier, hvor koncentrations- og energiniveauer begyndte at dale;
- Når sessioner var strukturerede som en sekvens af relativt korte episoder, snarere end med en lang central sektion mellem en kort introduktion og konklusion;
- I interaktion med læreren eller andre børn snarere end når de var i gang med individuelle læse- og skriveopgaver;
- Når aktiviteter under en session varierede i form, såsom tale, læse, skrive, brug af fingre og hænder, synge, fysisk aktivitet eller tal, og når ingen enkelt aktivitet stod på for længe;
- Når opgaver der krævede tanke og koncentration kunne laves uden distraktioner;
- Når en voksen overvågede deres forløb med en opgave, diskuterede den med dem og gav dem regelmæssige og brugbare tilbagemeldinger.

135. Udover en sådan liste, der forstærker det som de fleste lærere instinktivt ved, var der fire vigtige forskelle. For det første lod det til, at de finske børn kunne fastholde deres koncentration på en opgave eller del af en session en del længere end de danske børn og betydeligt længere end engelske seksårige. For det andet lod det til at både de finske og danske børn var mere interesserede, når eleverne fra de tre lande skulle løse den samme slags opgave. De viste entusiasme eller glæde mere spontant og oftere end de engelske elever, og at der skulle mere til før, at de kedede sig. Og når de kedede sig eller blev distraherede, hvilket til tider skete, viste de det ikke tydeligt eller projicerede det hen på andre børn. For det tredje var der stadig mange tilfælde, hvor engelske seksårige fandt opgaver for nemme eller for krævende, på trods af at de engelske lærere forsøgte at skræddersy opgaver til forskellige niveauer inden for klassen, i modsætning til deres danske og finske kolleger.

136. For det fjerde, og måske det mest slående for en udefrakommende, blev opgaver og aktiviteter åbent håndteret i de danske og finske klasselokaler, men det var ikke tilfældet med opførsel. Her var lærere ikke optaget af disciplin og kontrol i samme udstrækning, som mange lærere var i England, og den frivillige samarbejdsvillige opførsel fra de fleste børn viste hvorfor. I de danske og finske institutioner var stemningen i klasselokalet konstant mere stille og afslappet end i mange af de engelske klasselokaler. Børnene gjorde det, der var forventet af dem uden tydeligt pres fra læreren, og støvniveauet var lavere. Det skal siges, at klasserne var små i Finland, ikke større end størrelsen af en stor gruppe i nogle engelske og danske klasser, hvilket gjorde det muligt for lærerne og deres



assistenter at styre børnene nemmere, end hvis der var 30 i klassen. Ikke desto mindre var danske klasselokaler, med lignende antal børn som i England, ligeså stille som i Finland.

137. Ud fra dette bør vi ikke nødvendigvis konkludere, at danske og finske seksårige er mere passive og gør, som de bliver bedt om, mere end engelske seksårige. Ej heller bør vi konkludere, at engelske børn af natur opfører sig mindre godt end børn fra de to andre lande. Grunden til, at vi ikke bør gøre dette, er i ikke mindst på grund af det lille antal udvalgte institutioner. Der var individuelle lektioner i England, hvor børnene opførte sig ligeså godt som finnerne, på trods af at klasserne var dobbelt så store. Alligevel virker det rimeligt at antyde, på baggrund af alle de observerede sessioner i denne undersøgelse, sammen med konklusioner fra international forskning, at engelske lærere forventer at skulle arbejde for at sikre, at børn er engagerede i at lære, mens deres kolleger i Finland og Danmark mere roligt kan tage det for givet.

## DISKUSSIONSPUNKTER

138. I denne sektion er nøgleforskellene mellem de tre lande opsummeret, og derefter ført videre som en serie spørgsmål til diskussion om politik og praksis i engelske institutioner.
139. De fysiske rammer for undervisningen varierede betydeligt. Klasselokaler var mindst i forhold til antal børn i England, store i Danmark og størst i Finland. Inden for den plads, der var til rådighed, var klasselokaleindretningerne relativt komplekse i England, enklere i Danmark og mest fleksible i Finland. Møblerne var tilfredsstillende i England, gode i Danmark og af en høj kvalitet i Finland. Der var godt udstyr og tilbehør i alle tre lande, med de mest omfattende bogsamlinger i de engelske klasselokaler. På den anden side havde børnehaveklasserne i den danske folkeskole adgang til righoldige skolebiblioteker, og de finske børn gjorde regelmæssig brug af fortrinlige kommunale biblioteker. Computere var til rådighed i alle klasselokalerne, men de engelske klasselokaler havde de mest omfattende IT ressourcer. Det engelske koncept med 'udstilling' som en måde at forstærke og fejre børns læring på var ikke så synlig i de to andre lande. I Finland blev vægten lagt på en høj designstandard inden for bygninger, tilbehør, møbler og dekorationer.

*Hvordan kan der gøres bedre brug af pladsen i klasselokalet i forhold til målene med og forholdene for seksåriges undervisning? Burde borde og stole altid være arrangeret i grupper? Er områder i klasselokalet til specifikke dele af læreplanen virkelig nødvendige? Kan møbler til klasselokalet blive designet bedre, både funktionelt og æstetisk? Hvor vigtige er gode udstillinger, deriblandt elevers eget arbejde, i stimuleringen af tidlig læring?*

140. Klasser var meget større i England end i Finland, og hvor der i de finske og danske klasser udelukkende gik børn, hvis sjette fødselsdag lå inden for henholdsvis skoleåret eller kalenderåret, indeholdt de engelske ofte både YR og Y2 børn. I England var børnene grupperet i klasserne i henhold til alder, sociale kriterier og evner. I Danmark og Finland modsatte man sig bevidst at gruppere på grundlag af evner.

*At undervise Year R og Year 1/2 børn sammen kan have sociale fordele, men det stiller læreren overfor betydelige udfordringer. I institutioner (for eksempel mindre skoler) hvor undervisning af ikke årgangsdelte grupper er uundgåeligt, hvilken er så den bedste måde at gruppere børn på for at komme deres*

*aldersrelaterede lærebehov til ret? Hvor langt bør børns opfattede evner bruges som et kriterium for gruppering inden for klassen? Hvordan kan potentialet inden for social gruppering blive udnyttet fuldt?*

141. I alle klasselokalerne var der mindst to voksne til stede. I England og Finland bestod disse af en lærer og en lærermedhjælper, mens der i Danmark var to pædagoger, hvoraf én altid var ansvarlig. Uddannelsen af de finske lærere og danske pædagoger havde fokuseret på børneudvikling, børnepasning og generelle undervisningsfærdigheder frem for fagkundskab. Brugen af lærermedhjælpere rejste ens spørgsmål i alle tre lande; at de ikke altid blev benyttet mest effektivt.

*Lærermedhjælpere bliver almindeligvis benyttet, men de bliver ikke altid benyttet godt. Hvordan kan denne vigtige ekstraressource blive benyttet til at forbedre undervisningen?*

142. Læreplanen for seksårige blev nøjagtigt foreskrevet af den centrale regering i England og lærerne i denne undersøgelse tog positivt imod hjælpen og vejledningen, der var associeret med denne læreplan. I England var der derimod mindre konsensus omkring læreplanens indhold og balance, blandt forældre såvel som lærere, i forhold til i de to andre lande. Skoler i England har betydeligt mere frihed, end de selv er bevidste om. De kan for eksempel bestemme, hvor lang tid der skal bruges på hvert fag, eller hvordan skoledagens undervisning skal organiseres. Ikke desto mindre var lærere bekymrede over det, som de så som den bratte overgang og ideologiske uoverensstemmelse mellem *the Foundation Stage* og *Key Stage 1* læreplanerne. Disse problemer blev forværret for lærere, der underviste ikke årgangsdelte klasser, af at de var nødt til at planlægge og undervise i begge læreplaner samtidigt. Læreplanen var udtrykt kortere, løsere og friere i de to andre lande, hvor – ikke mindst i Danmark – læreres frihed i læreplansplanlægningen er betydelig og højt værdsat.

*Til hvilken grad, i en fremtidig gennemgang af the National Curriculum, burde balancen mellem central kontrol og skolernes frihed i læreplanssager ændres?*

143. Læreplanen for seksårige i England var stærkt påvirket af de nationale anbefalinger om en daglig time i læsning og skrivning og en lektion i talforståelse, der har bidraget betydeligt til forbedringerne i undervisningens kvalitet. Selvom læsning, skrivning og talforståelse ikke blev tilsidesat i de to andre lande, blev læreplansprioriteter ofte udtrykt ret forskelligt: personlig og social udvikling, at lære at lære og skoleforberedelse i Danmark; disse, sammen med etisk og fysisk udvikling i Finland. I England udfyldte læsning og skrivning og talforståelse de fleste morgener, og nogle lærere og forældre var bekymrede for, at det ville gå ud over praktiske/musiske og humanistiske fag, selvom de satte pris på vægningen af læsning og skrivning og talforståelse. Der var en tydelig følelse af læreplanspres: til at presse alt det der var påkrævet ind, og til at leve op til national, lokale og skolespecifikke målsætninger. I Danmark og Finland var der ikke et sådant pres. Hér bevægede læreplanen sig ud af klasselokalet og ind i andre aspekter af skolelivet gennem dens vigtige personlige og sociale aspekter, mens læreplanen i England blev begrænset til klasselokalet.

*Børns personlige, sociale, følelsesmæssige, moralske og fysiske udvikling, og deres erhvervelse af kreative evner og miljømæssig forståelse er lige så vigtige på Key Stage 1 som de er på the Foundation Stage. Hvordan burde balancen være i opmærksomheden på disse aspekter af børns udvikling på*

den ene side, og på læsning og skrivning og talforståelse på den anden side i undervisningen af seksårige? Hvilken slags læreplan vil på bedste vis opnå formålskonsekvens og kontinuitet og udvikling i undervisning over den periode, der på nuværende tidspunkt dækkes af den sene del af the Foundation Stage og KS1? Hvordan kan den opfattede uoverensstemmelse mellem læreplanerne for the Foundation Stage og KS1 elimineres? Hvordan kan der opnås bredde og balance i læreplanen på måder, der er meningsfulde frem for kosmetiske og symbolske?

Læsning og skrivning er ikke alt, som elever har behov for at lære om sprog; udviklingen af elevers mundtlige sprog og deres evne til at lytte og svare andre er ikke mindre vigtigt, såvel som udviklingen af elevers livslange engagement i at læse for oplysningens og nydelsens skyld. Hvordan kan konceptet af læsning og skrivning (literacy) blive udvidet til at lægge større vægt på nydelsen i læsningen og på forholdet mellem skriftligt og mundtligt sprog?

PSHE (personlig, social og sundhedsundervisning) kan være et nyttigt fællesord, men børns personlige og sociale udvikling starter og stopper ikke ved den formelle læreplan. Hvordan kan alle andre aspekter af livet og arbejdet i klasselokaler og skoler støtte og forstærke dette yderst vigtige aspekt af tidlig læring?

144. Alle lærere i de tre lande planlagde til en vis grad for lang, mellem og kort sigt. Læreres planlægning var detaljeret i England, mindre detaljeret i Danmark og varierende i Finland. I England var planlægningen dog mindre detaljeret for andre områder i læreplanen end for læsning og skrivning og talforståelse. I Danmark blev der lagt lige meget vægt på planlægningsprocessen, der var kollektiv, som på dens resultater. I England blev læreres planlægning overvåget nøje af skoleledere (eller fagkoordinatorer), mens dette ikke var tilfældet i de to andre lande. På den anden side sikrede kollektiv planlægning i Danmark diskussion med og overvågning af kolleger, og de danske skoleledere troede på, at dette var både vigtigere og mere effektivt end at gøre det selv. Til trods for disse forskelle var planlægning i England mere ensrettet end i de to andre lande.

Planlægning af undervisning er nødvendig men burde aldrig blive så tidskrævende, at den forringer selve undervisningen, som den skal tjene, ej heller skal planlægningen gøres for nogle dele af læreplanen på bekostningen af kvaliteten af undervisningen i andre dele. Hvordan kan større ensartethed i planlægningskvaliteten sikres over hele læreplanen uden at øge læreres arbejdsbyrde? Hvordan kan 'færdigsyede' planer og lektioner, som dem der nu er til rådighed elektronisk, blive brugt uden at føre til undervisning, der ikke passer til specielle forhold; der ikke er udfordrende nok; eller simpelthen mekanisk?

145. I England havde lektioner specifikke målsætninger, ikke mindst i læsning og skrivning og talforståelse, og lektionerne var velstrukturerede for disse to fag. I de to andre lande var lektionsmålsætninger udtrykt og forfulgt mere løst. De tre- og firedels strukturer for lektioner henholdsvis i talforståelse, og i læsning og skrivning dannede modsætninger til todelsstrukturerne i Danmark (klasseundervisning eller 'cirkeltid' efterfulgt af gruppe og individuelt arbejde) og episodiske strukturer i Finland. NLNS konceptet af et 'plenum' var kun at finde i de engelske klasselokaler.

*Er undervisningen i læreplanen udover i læsning og skrivning og i talforståelse fokuseret nok? Hvordan kan vi overføre den samme grad af målbevidsthed og engagement, der karakteriserer lektioners klassesdele, til gruppe og individuelt arbejde? Har de anbefalede tre og firedels lektionsstrukturer mindsket læreres fleksibilitet i organiseringen af undervisningen i Engelsk og matematik?*

146. Omfanget af opgaver og aktiviteter, som læreplansmålsætninger blev omsat til, var bredt i alle tre lande. I Danmark og Finland blev der lagt meget vægt på god opførsel og positive holdninger til læring, og meget mindre vægt på udvikling af viden og indlæringen af færdigheder, hvilket kendetegnede lektionerne i England. Selvom mundtligt arbejde blev anset for vigtigt i England, ikke mindst lektionerne i læsning, skrivning og talforståelse, favoriserede den overordnede balance aktiviteter baseret på læsning og skrivning. I de to andre lande var der stor andel af mundtlige aktiviteter.

*Hvis både mundtlige og samarbejdsopgaver og aktiviteter er effektive i at sikre børns engagement og er vigtige for tidlig indlæring, burde vi så ikke give dem meget større vægt i undervisningen af seksårige? Hvad er spillerummet for at opnå meningsfuld integration, inden for specifikke indlæringsopgaver, eller inden for forskellige domæner af forståelse og færdighed – for eksempel læsning og skrivning og praktiske/musiske fag?*

147. Der var nogen opgavedifferentiering i de engelske klasselokaler, deriblandt for børn med behov for specialundervisning, som der blev sørget specielt for. I de andre to lande blev der givet ens opgaver til alle børnene i de fleste lektioner. Lærerne er mere interesserede i, at børnene følges ad og lagde mere vægt på at motivere dem til at hjælpe hinanden.

*I hvilken grad burde seksåriges undervisning være individuelt differentieret, og hvilken form skulle en sådan differentiering tage? Fremmer for meget differentiering til isolering? Burde vi gøre mere for at motivere børn til at støtte hinandens læring?*

148. På trods af, at det at vurdere, hvorvidt opgaver var tilpas udfordrende, er kompliceret og risikabelt i en komparativ undersøgelse, syntes seksåriges opgaver inden for læsning, skrivning og tal mindre krævende i Danmark og Finland end i England. Givet de forskellige læreplansprioriteringer var dette næppe overraskende. Derimod var spørgsmålet om hvilken slags børn og voksne, der blev 'skabt' gennem de forskellige versioner af læreplanerne, mere vigtigt end sammenligningerne af opgavernes relative krav.

*Har vi tendens til at definere 'udfordring' for smalt?*

149. I alle tre lande blev tiden administreret mere effektivt i klasseundervisning end i grupper og individuelt arbejde. Lektioner i England havde et hurtigere tempo og mere hast end de danske og finske. Lektionernes tempo i Danmark virkede særligt uforceret.

*Hvordan kan vi administrere tiden med større ensartethed og effektivitet både inden for lektioner og på tværs af læreplanen (dvs. ikke i forbindelse med klasseundervisningen og undervisningen af læsning og skrivning og talforståelse)? Hvordan kan vi lære børn at administrere deres egen tid, når de arbejder alene eller i grupper? Hvordan kan vi afbalancere tempoet i undervisningen og samtidig give børn tid til at ræsonnere og spekulere?*

150. Det organisatoriske repertoire af interaktioner i klasseværelser i alle tre lande inkluderede klasseundervisning, individuel lærer-barn overvågning og samarbejdsrelateret samtale mellem elever, typisk i par frem for grupper. Gruppearbejde ledet af læreren var mere almindeligt i England end i de andre lande. Klasseinteraktion i England var domineret af lukkede spørgsmål og korte svar, med kun lidt udvidet interaktion med individer i denne forbindelse. Klasseundervisning var meget mere åben og kommunikerende/spørgende i Danmark, hvor, som i Finland, samtale havde en større følelsesmæssig og social vægtning. Børnene i England var mærkbart mindre selvsikre, når de talte foran hele klassen, hvor fokuseringen på at identificere korrekte svar og løsninger kan have hæmmet dem. Derudover var grænserne mellem social og kognitiv samtale mere slørede i Danmark og Finland, og den stærkt kollektive etos støttede frem for at hæmme børns bidrag.

*Hvordan kan vi hjælpe lærere med at mindske deres afhængighed af lukkede spørgsmål og udenadlærte enkeltord/sætninger? Hvordan kan vi skabe flere muligheder for udvidet samtale, der bygger på børns ideer og opmuntrer børn såvel som lærere til at stille spørgsmål? Hvordan kan vi øge den kognitive styrke af samtale i klasselokalet? Hvordan kan vi samtidig skabe et miljø inden for mundtlig aktivitet, der gør, at børn deltager frit og selvsikkert, uden at være bange for at give det 'forkerte' svar?*

151. Der var intet modstykke til standardiseret *baseline assessment* eller *Foundation Stage* profiler i Danmark og Finland, og fra starten af børnehaveklasseåret blev der lagt vægt på diskussion med forældre frem for vurdering. Derefter varierede situationen. Dog var det mere almindeligt, at de finske lærere testede og lavede en profil af deres elever. I alle tre lande var der regelmæssige forældremøder om deres børns fremskridt. Den diagnosticerende brugbarhed af læreres mundtlige svar til det børnene sagde, skrev eller gjorde varierede ikke mindre, selvom den engelske tendens til at vægte ros på bekostningen af tilbagemelding også var at finde i de to andre lande.

*Bortset fra spørgsmål om tests og opsummerende vurderinger af elevernes færdigheder, hvordan kan vi sikre, at de daglige vurderinger af elevernes færdigheder virkelig præger vores undervisning; og at den tilbagemelding vi giver børn virkelig præger og strukturerer deres læring?*

152. Endelig bekræftede observationerne i klasselokalerne i de tre lande et antal velkendte forudsætninger for at sikre sig børns opmærksomhed og engagement. Samtidig stod det klart, at observerbare forskelle i børns engagement, både inden for klasser og mellem lande, kun kan forklares på tilfredsstillende vis, hvis man medtager de kulturelle værdier, sociale holdninger og pædagogiske fremgangsmåder, samt læreres beslutninger i sine overvejelser. Områdets kompleksitet blev fremhævet af, at børn i de engelske klasselokaler syntes at kunne koncentrere sig i kortere tid, og der skulle mindre til før at de kedede sig, end de danske og finske børn. Derudover kunne undervisningen af seksårige i England være problematisk på grund af dårlig opførsel og mangel på disciplin, hvilket ikke var tilfældet i de to andre lande.

*Hvor lang tid er rimeligt at forvente, at en seksårig kan koncentrere sig og arbejde produktivt? Hvad indebærer dette for måden, hvorpå vi strukturerer undervisningen og dens tempo? Hvis børns engagement bliver fastholdt mest effektivt gennem mundtlige- og samarbejdsopgaver, hvilke tilpasninger burde vi lave i omfanget og balancen af opgaverne, som vi finder på? Hvordan kan*

*vi sikre os, at vi administrerer vores egen tid som lærere, således at vi kan give børnene den slags vurdering for læring, der vil fastholde deres engagement? Hvis problematisk opførsel i klasselokalet blandt seksårige er mere udbredt i England end i andre lande, og hvis dette reflekterer omstændigheder udover skolen ligeså meget eller mere end dem inden for skolen, hvad indebærer dette ikke kun for lærere, men også for forældre, samfund, taktikplanlæggere, deriblandt de ansvarlige for aspekter af social politik udenfor undervisning?*

## KONKLUSION

153. Den måde, hvorpå man sørger for seksårige i Danmark og Finland – og det skal huskes, at disse børn endnu ikke er begyndt i grundskolen – rejser vigtige spørgsmål, der er blevet resumeret i den foregående sektion. Denne rapport handler dog ikke om at give klare valgmuligheder mellem engelske tilgange til undervisning på den ene side og de to andre landes på den anden. Det er ikke muligt at lave simple eller overforenklede oversættelser af politik og praksis fra et land til et andet. De kulturelle, økonomiske, politiske og historiske faktorer spiller ind. Der var for eksempel aspekter af de måder man sørgede for børnene i Danmark og Finland, der ville have store økonomiske implikationer, hvis de blev indført i dette land, såsom de små klassestørrelser og det rundhåndede lærer/elever forhold i Finland.
154. I diskussionen om hvordan man skal sørge for de yngste elever i dette land, er der ofte en tendens til at polarisere debatten: for eksempel børnecentreret overfor fagcentreret læring; tidlig skolestart overfor senere skolestart for grundskolen. En sådan polarisering gør debattens spidsfindigheder utydelige, samtidig med at den forvirrer lærerne, andre voksne, der arbejder med små børn, og forældre. Denne rapport benytter internationale sammenligninger til at bidrage til diskussionen om, hvordan yngre børn i vores grundskoler kan undervises. Den vælger ikke side i debatten og anbefaler bestemt ikke en tilbagevending til en slags mytisk glansperiode for grundskoleundervisning. Den beskriver simpelthen, hvad England kunne lære fra Danmark og Finland, ikke mindst med hensyn til læreplanen, undervisning og læring.
155. I overvejelserne af hvad der er passende for seksårige i England, er det nødvendigt at huske på baggrunden for den nuværende undervisningsmæssige politik. *The National Curriculum* i 1989 og de to *National Strategies* i 1998 og 1999 blev udløst af objektive beviser fra inspektioner og testning, der viste, at for mange elever ikke udnyttede deres potentiale. Det er derfor nødvendigt at overveje modsætninger i tilgangene inden for de bredere historiske og undervisningsmæssige baggrunde. Det håbes, at denne rapport vil være nyttig i debatten omkring den fremtidige karakter af grundskole- og småbørnsundervisningen, som regeringens *Primary Strategy* fra 2003 også har til formål at bidrage til.

## APPENDIKS 1: DE TRE NATIONALE SYSTEMER

### ENGLAND

Der er 11 års undervisningspligt i England. Børn skal starte i skolen i semestret, der følger deres femårs fødselsdag, selvom langt størstedelen begynder i skolen et år tidligere: 80% af alle fireårige går i offentligt finansierede børnehaver og grundskoler og resten går i private institutioner eller institutioner, der er opretholdt ved frivillige bidrag (frivillige institutioner).

Undervisning af børn fra tre til elleve år er organiseret i tre stadier: *the Foundation Stage* (3-5), *Key Stage 1* (6-7) og *Key Stage 2* (7-11). Næsten 70% af treårige går i offentligt finansierede, frivillige eller private institutioner, oftest halvdags. Inden september 2004 vil der være en gratis halvdags småbørnsundervisningsplads til hver treårig.

Langt størstedelen af grundskolerne underviser børn mellem 4 og 11. Den maksimale klasse størrelse for børn mellem 4-7 år er 30. De fleste af disse klasser støttes af en lærermedhjælper, der er til stede i det mindste i en del af ugen. Børn med behov for specialundervisning får yderligere hjælp.

### **Læreplanen og vurdering**

Uddannelsesreformloven fra 1988 (*the 1988 Education Reform Act*) introducerede en lovbestemt national læreplan. For grundskoler indeholder denne ti fag udover religion: Engelsk, matematik, naturfag, geografi, historie, design og teknologi, informations- og kommunikationsteknologi, billedkunst og design, musik og idræt. *The National Curriculum* og religionsundervisning er obligatoriske fra *Year 1*.

Inden 2000 fulgte femårige også *the National Curriculum*, men i 2000 introducerede regeringen en læreplan for *the Foundation Stage* for 3-5-årige børn. Denne består af seks læreområder: personlig, social og følelsesmæssig udvikling; kommunikation, sprog og læsning og skrivning; matematisk udvikling; viden og forståelse for verden; fysisk udvikling; og kreativ udvikling.

Den centrale kontrol med læreplanen blev yderligere forstærket i slutningen af 1990'erne med implementeringen af *the National Literacy and National Numeracy Strategies (NLNS)* i grundskoler. Selvom strategierne ikke var lovbestemte kom de ikke alene med forslag til indholdet af det, der skulle undervises i, men også til undervisningsmetoderne. Regeringspublikationer fremsatte i detaljer indholdet og undervisningsmetoderne for forskellige aspekter af læsning, skrivning og talforståelse.

Resultaterne bliver bedømt gennem nationale tests, der omfatter af alle elever ved syvårsalderen (i Engelsk og matematik), elleve- og fjortenårsalderen (Engelsk, matematik og naturfag). Resultaterne for alle skoler bliver offentliggjort. Forældre kan bruge oplysningerne i valget af skole til deres børn, men resultaterne er også en del af en bredere ramme af ansvarlighed overfor offentligheden.

Fra juni 2003 er alle skoler og andre institutioner, der sørger for offentligt finansieret undervisning for femårige børn, forpligtet til at lave detaljerede vurderinger af hvert barns fremskridt og til at rapportere disse vurderinger til den lokale undervisningsmyndighed (*LEA*) i form af individuelle pointregnskab.

### **Ansvarlighed**

Gennem 1980'erne og 1990'erne var der radikale reformer i alle dele af undervisning, deriblandt læreplanen og vurdering, vurderingen af læreres præstation, læreres arbejdsbetingelser, skolefinansiering og læreruddannelse. Reformen blev overvåget gennem et udvidet inspektorat, *the Office for Standards in Education (Ofsted)* (kontoret for standarder inden for undervisning), som er et ikke-ministerielt departement oprettet i 1992.

*Ofsted* inspicerer og rapporterer om alle skoler i en fire til seksårs cyklus og offentliggør inspektionsrapporterne. Skoler, der ikke formår at tilbyde eleverne tilfredsstillende undervisning, bliver inspiceret oftere, og de svageste bliver overvåget tæt, indtil de opfylder den påkrævede standard. Disse skoler modtager betydelig økonomisk og

professionel støtte. Hvis en skole, på trods af disse forholdsregler, stadig ikke opfylder den påkrævede standard, bliver den lukket, og dens elever bliver tilbudt alternative skoler.

*Ofsted* inspicerer også lokale undervisningsmyndigheder (*LEAs*); registrerer og inspicerer børnepasningsforholdene, og inspicerer læreruddannelse.

### **Læreruddannelse**

For at imødekomme en akut mangel på lærere har regeringen støttet flere forskellige uddannelsesretninger, deriblandt udelukkende skolebaserede, deltidskurser og fjernundervisning. Dog er de to mest almindelige den fireårige bacheloruddannelse og den etårige (38 ugers) overbygningsuddannelse. Optagelseskravene er også blevet lavet mere fleksible, skønt alle studerende skal opfylde de nationale standarder ved afslutningen på uddannelsen. For dem der vil undervise i grundskoler, dækker kurserne aldersgrupperne 3-7 eller 5-11; studerende der vil undervise seksårige kan vælge begge.

Al uddannelse bliver givet i samarbejde med skoler, som bliver støttet for at gøre det muligt for dem at opfylde deres læreruddannelsesansvar. Studerende på den 38 ugers overbygningsuddannelse anvender 50% af deres tid på praktik, mens dem, der er på den fireårige bacheloruddannelse anvender 25% af deres tid på praktik. Der er skolepraktikblokke i hvert år af bacheloruddannelsen.

Regeringen bestemmer udvælgelsen af studerende, den tid der bliver anvendt på praktisk undervisning under uddannelsen, kursernes indhold, og de nationale standarder som studerende skal opfylde for at opnå status som kvalificeret lærer. Alle der udbyder læreruddannelse bliver inspiceret af *Ofsted*.

På nuværende tidspunkt er der ingen national kvalifikation for lærermedhjælpere. Med undtagelsen af kvalificerede småbørnslærere har størstedelen af lærermedhjælpere ingen formelle kvalifikationer, selv om mange har stor erfaring og har deltaget i korte kurser med særlige formål. Der er betydelig forskel mellem lærernes og lærermedhjælpernes lønninger, hvor mange af de sidstnævnte får minimumslønnen. I 2003 offentliggjorde regeringen nye forholdsregler for at rekruttere flere lærermedhjælpere, således at der i 2004 vil være næsten ligeså mange lærermedhjælpere som lærere. Uddannelse vil blive tilbudt for forskellige ansvarsniveauer, deriblandt undervisning af hele klassen.

### **DANMARK**

Der er ni års undervisningspligt i Danmark, der starter ved syvårsalderen. Der er tre forskellige former for institutioner for børn under syv år: vuggestuer (indtil treårsalderen), børnehaver (3-7) og børnehaveklasser (6-7). Omkring 90% af børn går i børnehaver og 98% af seksårige går i børnehaveklasse. Disse er tilknyttet en Folkeskole, der sørger for undervisning af elever mellem 7-16. Nogle femårige kan få lov til at gå i børnehaveklasse, hvis de anses for at være modne nok. En lille andel af elever, cirka 15%, går i private skoler, der får store statstilskud.

Børnehaveklasserne forbereder børn til grundskolen og hører under Undervisningsministeriets område, i modsætning til andre førskole institutioner, der har åbent hele dagen, året rundt og hører under Socialministeriet. Undervisningen varetages hovedsagelig af pædagoger, der har færdiggjort pædagoguddannelsen. De er ikke uddannede lærere, men de har titlen som 'børnehaveklasseleder' (ofte oversat på engelsk med *'pre-school class teacher'*).



Integrationen af børn med handicap i almindelige institutioner og skoler er officiel politik.

### **Læreplanen og vurdering**

Lovbefalede nationale retningslinier for mål og indhold for børnehaveklassen træder i kraft i august 2003, sammen med en revidering af folkeskolens læreplan. De nye retningslinier vil fortsat lægge vægt på leg, personlig og social udvikling og læring. Der vil fortsat være et lovbeholdt minimumsantal timer om året i børnehaveklassen og folkeskolen.

De centrale retningslinier for børnehaveklasserne vil inkludere undervisning af 'før-læsningsfærdigheder' og læsning og skrivning, der tilfældigvis måtte 'dukke op', der vil komplimentere eksisterende ikke-lovbefalede nationale retningslinier for aktiviteter, der skal fremme leg, personlig og social udvikling og forberedelsen til 'normal' skolegang, som er en af børnehaveklassernes vigtige funktioner. Det kræves, at kommuner indarbejder de nationale retningslinier i de lokale retningslinier, og det forventes derefter, at skolerne tilpasser disse, som de finder det passende.

I folkeskolen er der retningslinier for læreplanen med obligatoriske fag og emner. Kernelæreplanen for de to første år indeholder: Dansk, matematik, kristendomskundskab, idræt, musik, billedkunst, naturfag og færdslære, sundheds- og seksualundervisning, og familiekundskab og erhvervsundervisning. Derefter bliver obligatoriske fag gradvist introduceret, deriblandt Engelsk fra elleveårsalderen. Fra trettenårsalderen vælger elever fra et antal forskellige valgmuligheder.

Der er få eksterne vurderinger eller formelle eksaminationer før afslutningen på grundskolen.

### **Ansvarlighed**

Decentralisation præger både kultur og politik. Der er 271 kommuner, der har betydelig frihed til at tolke centrale regeringsretningslinier. Kommuner samler kun statistiske oplysninger om skoler, lærere og elever, og der er intet inspektionssystem. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fokuserer klart på evaluering og ikke forskning. Danske lærere har stor frihed, og observation og overvågning af lærere er nærmest ukendt.

### **Læreruddannelse**

Der er ingen specifik uddannelse til undervisning i børnehaveklassen. De, der gennemgår den 3½-årige uddannelse, og som arbejder i en børnehaveklasse, er pædagoger, men udtrykket 'børnehaveklasseleder' beskriver deres rolle. Fra i år vil de blive tildelt en bachelorgrad. Uddannelsen er generel og forbereder studerende til at arbejde i daginstitutioner, med unge, med mennesker med indlæringsvanskeligheder og med de ældre. Der er ingen specialisering, og de, der bliver børnehaveklasseledere, har ikke nødvendigvis haft praktikpladser i børnehaveklasser. Uddannelsen dækker ikke, hvordan man skal undervise småbørn eller undervisning i tidlig læsning og skrivning og talforståelse og er hovedsagelig fokuseret på kreative fag. Pædagoger har en lignende status og løn som lærere.

Folkeskolelærerstudierende studerer i fire år og vælger fire liniefag. De første to års undervisning giver grundlæggende kurser i folkeskolens læreplans fag og pædagogisk teori. Dette bliver efterfulgt af mere specialiserede studier i deres valgte liniefag og pædagogisk teori. Omkring 10% af tiden bliver anvendt til praktik i uddannelsens første to år, og derefter 15% i uddannelsens sidste to år. Nye lærere har en prøveperiode på tre måneder, hvorunder de bliver observeret.

## Andre faktorer

Differentiering på baggrund af elevers evner har indtil nu været forbudt, men de nye lovbestemte retningslinier vil tillade det fra 1. klasse i folkeskolen. Danske forældre har indtil nu ikke accepteret nogen form for niveaudeling eller fordeling efter dygtighed. Differentiering skal efterkommes gennem differentieret undervisning, og selv under de nye regler vil det kun blive tilladt for korte perioder og under særlige omstændigheder.

Der er bekymringer om skoler med store andele elever med anden etnisk baggrund, og der er ved at blive taget forholdsregler i nogle områder for at fordele sådanne elever mere jævnt mellem skoler for at fremme integrationen. Siden 1988 har det været obligatorisk for kommunerne at sørge for ekstra sproghjælp for tosprogede børn.

## FINLAND

I Finland starter undervisningspligten i det år, hvor et barn fylder syv år, og slutter når programmet for grunduddannelse er blevet færdiggjort eller efter ti år fra begyndelsen af undervisningspligten. Grunduddannelse for elever mellem 7-16 foregår i *comprehensive schools*, mens ungdomsuddannelserne tilbydes separat for elever mellem 16-19.

Hvert barn under skolealderen har ret til en daginstitutionsplads, som den lokale myndighed skal sørge for. Blandt institutionerne er der kombinerede daginstitutioner (børnehaver), der indeholder 63% offentligt finansierede pladser; familie dagplejeinstitutioner organiserede af dagplejemødre; dagplejemødres hjem; centre, hvor børn, der bliver passet hjemme, kan kigge indenfor; legegrupper styret af den Lutherske kirke; og mobile børnehaver i landområder. Betalingen baseres på forældreindkomst og antallet af børn. Daginstitutioner er åbne fra tidlig morgen til aftenen hele året.

Siden august 2001 har hvert barn haft krav på gratis førskoleundervisning, selvom det ikke er obligatorisk. Generelt begynder det et år inden grundskolen, i det år barnet fylder seks år. 94% af alle seksårige følger førskoleundervisning: *comprehensive schools* sørger for 15% og daginstitutioner for de resterende 85%. Førskoleundervisning i *comprehensive schools* kan foregå i en separat børnehaveklasse eller i en kombineret klasse.

Den maksimale børnehaveklassestørrelse er 20. Der er en ekstra assistent, hvis der er mere end 13 børn i klassen. Børn med behov for specialundervisning eller de, der ikke har finsk som deres modersmål, tælles som to børn. Integrationen af børn med behov for specialundervisning i almindelig undervisning er officiel politik, og der er en stærk støtte fra flere organer.

## Læreplanen og vurdering

Der tilbydes førskoleundervisning i børnehaveklasser i daginstitutioner eller, i få tilfælde, i klasser knyttet til *comprehensive schools*. Dens formål er at bygge en bro mellem dagpleje og skolepligt ved at forberede børn til skole. Den er ret forskellig fra småbørnsundervisning, der kommer før førskoleundervisning. Der er ingen foreskrevet læreplan for småbørnsundervisning.

Reformen af førskoleundervisning i 2000 blev to år senere efterfulgt af læreplansreformen for de to første år af grunduddannelse. Målet var at integrere førskoleundervisning med 1. og 2. klasse i grunduddannelse, baseret på småbørnsundervisning og -pleje, for at skabe et grundlag for den obligatoriske grunduddannelse.

Fra den 1. august 2000 har førskoleundervisning været organiseret i henhold til lokale retningslinier udarbejdet af den lokale myndighed og baseret på retningslinierne i den nationale førskole kernelæreplan. Hver førskoleinstitution skal følge retningslinierne men har betydelig frihed i tolkningen af disse, således at de opfylder institutionens egne børns behov.

Kernelæreplanen specificerer ikke fag men rettere fagområder inden for sprog og kommunikation, matematiske koncepter, natur og miljøet, religion, etik, idræt, sundhed og billedkunst. Læreplanens indhold er bredt identificeret, og lokale myndigheder er ansvarlige for at udfylde læreplanen, hvad angår det, som børnene skal opleve.

Emner bliver studeret holistisk i de forskellige fagområder. De generelle læringsmål er ikke specificerede, men personlige mål for hvert barn bliver identificeret. Undervisningsmetoder og –aktiviteter skal være så varierede og alsidige som muligt, og metoder der udvikler selvværd og vænner børn til samarbejde bliver betragtet som meget vigtige.

Der er kun lidt ekstern vurdering eller formel prøvning af elever indtil slutning af grundskolen. Uformelle tests for femårige børn bliver gennemført i børnehaven eller af sundhedsplejersker i barnets hjem, og resultaterne bliver givet videre til børnehaveklassen. I de fleste dele af Finland laver lærere og forældre en kort, opsummerende vurdering af hver seksårig, der, med forældrenes tilsagn, bliver givet videre til *the comprehensive school*. Mere detaljerede vurderinger bliver foretaget for børn med indlæringsvanskeligheder og benyttet til at udvikle undervisningsplaner til dem. Finland har nationale retningslinier for karaktergivning, men elevers indsats og aktivitet bliver også taget med i betragtning, når der gives karakterer.

Der er ingen nationale målsætninger. Indlæringsresultaterne fra grundskolen bliver overvåget gennem stivprøvebaserede undersøgelser. Disse bliver udelukkende publiceret på systemniveau, hvor skolers individuelle resultater udelukkende bliver givet til skolerne selv. I de senere år er mere dokumentation for resultater blevet tilgængeligt, hovedsageligt som følge af internationale komparative undersøgelser.

## **Ansvarlighed**

Finland har et decentraliseret uddannelsessystem. Det har en befolkning på 5,2 millioner, seks landsdele og 446 lokale kommunale myndigheder, der nyder omfattende frihed. Kommunernes størrelser varierer fra 130 beboere til en halv million. Hver lokale kommunale myndighed skal sørge for førskoleundervisning i mindst 700 timer om året, svarende til omkring 18 timer om ugen. Skoleåret, antallet af skoledage, skoledagens længde eller varigheden af perioderne af førskoleundervisning bliver dog ikke foreskrevet centralt, men er til dels kommunernes ansvar.

Indtil 1990'erne var den finske nationale kernelæreplan detaljeret og tekstbøgerne blev omhyggeligt kontrolleret, målsætningen var at sikre lighed på tværs af skoler og klasselokaler. I 1990'erne blev den nationale læreplan decentraliseret og blev mere fleksibel og mindre detaljeret. Ændringer i Østeuropa betød et betydeligt skift mod decentralisering i alle offentlige ydelser, deriblandt undervisning, og afslutningen på en foreskrevet skolelæreplan og inspektioner af skoler. Denne trend er nu ved at blive vendt, med større central styring over skolelæreplanen.

Der er intet inspektionssystem. Oplysninger om undervisning bliver samlet gennem statistik, tilbagemeldinger fra forældre og evalueringer bestilt af Undervisningsrådet (*Board of Education*) og universiteter. Den lokale kommunale myndighed er ansvarlig for

at sikre, at der bliver undervist i førskole læreplanen i henhold til lovgivningen, og at skolelæreplanen følger lokale retningslinier.

Lokale myndighedseksperter observerer ikke undervisning eller undersøger individuelle læreres planlægning eller journaler. Overvågning sker generelt gennem diskussioner med skolelederen, og derfor er oplysninger om undervisnings- og læringskvaliteten ikke let tilgængelige.

Der er intet nationalt system for lærervurdering. Lærere har stor frihed i pædagogiske og læreplanspraksiser. Generelt har de meget mere at have sagt end deres kolleger i andre OECD lande, da de beslutter fagenes indhold, bestemmer fremgangsmåder for elevbedømmelser, beslutter hvilke fag der skal tilbydes, og budgetfordelingen inden for skolen.

### **Læreruddannelse**

I 1995 blev diplomkvalifikationen som børnehavelærer erstattet af den treårige *Bachelor in Early Childhood Education* (bachelorgrad i småbørnsundervisning). Graden fokuserer på praksis og forskning, evnen til at analysere børns og familiers behov og opfylde dem gennem undervisning. Uddannelsen indeholder fagene i førskole læreplanen, børneudvikling og pædagogik. Der er praktik i hvert af de tre år.

Førskolelærere, der blev uddannet før 1995, kan ajourføre deres kvalifikationer ved at gennemføre 15-20 ECTS, alt efter arbejds erfaring, eller ved at deltage i skolebaseret uddannelse, der ikke er gives ECTS-point for, men som fokuserer på nylig og relevant forskning.

Børnehavelærere kan udvide deres uddannelse ved at gennemføre en kandidatgrad, som kræver 4½-års studier og er kvalifikationen til klasselærer i *comprehensive schools* (7-16). Grundet den skarpe konkurrence om pladser bliver kun 10% af alle ansøgere tildelt plads på universitetet for at studere til lærer. I institutioner hvor førskoleundervisning bliver tilbudt sammen med de to første år af *comprehensive* undervisning, skal lærere være uddannede til klasselærer.

### **Andre faktorer**

Finland er stort set et homogent samfund med to officielle sprog, finsk (94%) og svensk (6%). Andre minoriteter er relativt små, men der er et stigende antal indvandrere, især fra Rusland, der hverken taler finsk eller svensk.

Det finske samfund vægter det at kunne læse og skrive højt. Forældres socioøkonomiske baggrunds indflydelse på elevers præstationer er lav og forskellen mellem skoler, mellem forskellige by- og landområder, og forskelle mellem regioner siges også at være små. De små forskelle mellem skoler resulterer i minimal spænding angående forældrevalg, da skolerne har lignende tilgange.

## **APPENDIKS 2: Metodologi**

### **Datakilder**

De tre hoveddatakilder var dokumentation, interviews og klasselokaleobservationer. Det dokumentariske materiale bestod af politikmateriale fra nationale regeringer og/eller nationale regeringskontorer, sammen med dokumentation på skoleniveau i form af programmer, retningslinier for læreplaner, læreres planer og lektionsplaner, vurderingsskemaer og eksempler på børns arbejde.

For hver besøgte skole udarbejdede holdet detaljerede journaler for interviews med skolelederen, lærerne/pædagogerne hvis lektioner blev observeret, og en gruppe forældre. Dertil blev der tilføjet journaler om lærerens aktiviteter, om klassen som en helhed, og, endnu mere detaljeret, om to tilfældigt valgte børnene.

Dette materiale blev suppleret af mundtlige og skriftlige besvarelser fra embedsmænd på specifikke spørgsmål fra holdet.

Dataene blev analyseret manuelt.

### **Udvalgte skoler og klasser i de tre lande**

Der blev udvalgt tolv *primary schools* til den engelske del af undersøgelsen, der repræsenterede en række forskellige størrelser og socioøkonomiske forhold. LEA blev valgt på grund af, at dens kendetegn lignede kendetegnene for de kommuner, der skulle besøges i Finland og Danmark. Otte skoler blev valgt af lokale embedsmænd til at repræsentere pasningsmulighederne for seksårige i Danmark og otte i Finland, selvom det viste sig, at det ikke var muligt at besøge en af de danske skoler. Holdet arbejdede i par, der skiftede hver dag, og tilbragte en hel dag på hver skole. Specielt designede observationsskemaer blev benyttet systematisk til at observere og optegne voksnes og børns aktiviteter gennem to sessioner i hver skole, og, mere detaljeret, fra hver klasse, en drengs og en piges aktiviteter. I alt blev 54 sessioner observeret, hovedsagelig i læsning og skrivning og talforståelse, men også et lille antal lektioner i idræt, billedkunst, naturfag, musik og historie. I hver institution holdt holdet samtaler med skolelederen, klasselæreren og en stikprøve af forældre.

### **Afprøvning**

Procedurerne for interviewene og observationerne blev afprøvet i hvert land, hvor den samme LEA/kommune som i hovedundersøgelsen blev besøgt, men andre skoler. Afprøvningen fandt sted i juni 2002 i England, i oktober (Danmark) og november (Finland), hvorefter der blev lavet modifikationer til undersøgelsens værktøjer og procedurer efter nødvendighed. Den rigtige undersøgelse fandt sted i løbet af marts 2003.

### **Interview**

Alle interviews blev foretaget i par ved at benytte specialudviklede skemaer, som var blevet afprøvet til formålet. Et medlem af holdet stillede spørgsmål, mens det andet medlem nedskrev besvarelserne på en kopi af interviewskemaet. I Danmark og Finland blev holdet hjulpet af tolke i både interview og klasselokaleobservationen. Interviewene blev udført med åbne spørgsmål fra skemaerne. Hvert skema havde et sidehoved til grundlæggende faktuelle oplysninger.

**Skolelederinterviewene** dækkede følgende områder: *baggrund* (skolemiljø, børns baggrund); *institutionen* (bygningsorganisation, børn og personale, professionelle roller og ansvar); *mål og værdier* (institutionens filosofi og målsætninger, dens syn på børns behov og undervisningsmetoder); *læreplan* (omfang, prioriteter, læsning og skrivnings og talforståelses placering, forskrift/kontrol/konsultation); *kontinuitet og sammenhæng* (mellem denne institution og dem hvor børn går før og efter, påvirkning af nuværende reformer på kontinuitet og sammenhæng); *uddannelse* (læreres indledende uddannelse, efteruddannelse/videre professionel udvikling for lærere og andre voksne); *undervisning* (foretrukne former for klasselokaleorganisering og undervisning, overvågning og kvalitetssikring); *vurdering, registrering og rapportering* (mest almindelige form for

udviklings- og opsummerende vurdering og deres brug inden for og uden for klassen, rapportering til forældre, overførsel af journaler mellem klasser og skoler, børns og forældres involvering i vurderingsprocessen); *forældre* (skolens forventninger, involvering i skolens arbejde); *andre områder som den interviewede eller interviewerens kom ind på*.

**Lærerinterviewene** indeholdt: *uddannelse og kvalifikationer* (uddannelsens form og hvor egnet den er, efteruddannelsens form og hvor egnet den er, især i forhold til nylige reformer); *klassen* (børnene, deres organisation, læremiljøet, børn med behov for specialundervisning, arbejdsfordeling mellem lærer og andre voksne); *kontinuitet og sammenhæng* (bygge på det foregående år, journaler til og fra klassen, betydning af nylige politikker); *læreplan* (omfang og prioriteter, sprog og læsning og skrivning, kontinuitet og progression); *planlægning og skemalægning* (former for lang/mellem/kort sigts planlægning, organisation af året, ugen og dagen, eksternt overvågning af planlægning); *undervisning* (benyttede metoder, kilder til undervisningsideer, begrænsninger på foretrukne undervisningsmetoder, overvågning af undervisning); *vurdering* (former for udviklings- og opsummerende vurdering benyttet, hvad de bliver benyttet til); *forældredeltagelse* (før børnene går ind i klassen, i planlægning, i vurdering, i at forstærke skolearbejde derhjemme, i klasselokalet); *andre områder som den interviewede eller interviewerens kom ind på*. Lærerinterviewene fandt altid sted efter observationssessionerne, således at interviewerens kunne relatere deres spørgsmål til specifikke forhold eller begivenheder.

**Forældreinterviewene** blev foretaget med grupper af forældre, så de tog mere form af diskussioner end formelle interviews. De dækkede følgende: *forældres forventninger til deres seksåriges skolegang* (især den relative vigtighed af personlig/social/følelsesmæssig undervisning og grundlæggende færdigheder i læsning og skrivning og talforståelse); *opfattet repræsentativitet i deres synspunkter; i hvilken grad institutioner levede op til deres forventninger og begrundelser, og om dette var tilfældet; børns tidligere pædagogiske oplevelser; om denne institution forberedte børn til næste undervisningsdel på tilfredsstillende vis; omfanget af og formen for forældrekonsultationer omhandlende formålene for, indholdet af og metoderne for pasningen af seksårige; andre områder som den interviewede eller interviewerens kom ind på*.

### **Klasselokaleobservation**

Klasselokaleobservationen anvendte en modificeret udgave af procedurer og skemaer, som var blevet benyttet i to separate forskningsundersøgelser foretaget af undersøgelsens konsulent. Den ene af undersøgelserne var blevet foretaget udelukkende i Storbritannien, mens den anden var blevet foretaget både i Storbritannien og i fire andre lande. I hver skole blev to lektioner/undervisningssessioner observeret fra start til slut af par af observatører. Den ene fokuserede på undervisningen som et hele, og den anden på to tilfældigt valgte børn, en dreng og en pige. Læreren vidste ikke, hvilke to børn var blevet valgt, selvom læreren blev konsulteret inden observationssessionen for at sikre, at børn, der muligvis ville blive observeret, ikke var blandt de børn, som læreren opfattede som havende indlærings-, opførsels- eller sociale vanskeligheder. Hvor muligt fortsatte observationen ind i perioder med leg før og efter de observerede lektioner. Indskrivning i observationsskemaerne foregik i hånden for manuel analyse.

For **undervisningsobservationen** indskrev observatør 1 først grundlæggende oplysninger om institutionen, læreren og andre tilstedeværende voksne, børnene, og fokuset, målene og indholdet af sessionen. Han/hun tegnede derefter en plan af lokalet, der viste siddearrangementerne, hvor hjælpemidlerne og det visuelle materiale var

placeret og deres form. Selve observationen benyttede en begivenhedssamlingsteknik, der krævede, at det blev noteret hver gang, der var en ændring i den givne opgave eller aktivitet, eller hvis de voksnes og/eller børnenes handlinger ændredes. Tidspunktet for hver skemaindskrivning blev noteret, hvilket også var tilfældet, dog under separate overskrifter, for *opgaven/aktiviteten* ved indskrivningstidspunktet, hver tilstedeværende *voksnes* handlinger, og *børnenes* (som en helhed) handlinger. Skemaet indeholdt også plads til *kommentarer og spørgsmål* til hver indskrivning for efterfølgende brug (for eksempel i lærerinterviewene).

**Børneobservationen** benyttede en forskellig teknik, kaldet tidsprøvning (*time-sampling*). Her nedskrev observatør 2 alle det første barns handlinger gennem en femminutters periode i detaljer, hvorefter han/hun skiftede til det andet barn gennem fem minutter, derefter tilbage til det første og så videre gennem hele lektionen. Observationer blev nedskrevet under overskrifterne *tid, barn, opgave, aktivitet, interaktion* og *engagement*, med en yderligere kolonne for *kommentarer og spørgsmål* som i lærerobservationsskemaet.

Hurtigst muligt efter den observerede lektion udfyldte de to observatører i fællesskab en **observationsopsummeringsformular**, der udgjorde første del af analysen af observationsdataene. Formularen bad om beskrivelse og kommentering under de følgende overskrifter: *institutionens layout, organisering og hjælpemidler, sessionsstruktur og –sekvens, indlæringsopgaver, undervisnings-/indlæringsaktiviteter, tid og tempo, interaktion, vurdering og tilbagemelding, rutiner og ritualer, børns engagement og opførsel, voksenroller*. Overskrifterne, hvor de fleste af dem blev efterfulgt af en række underoverskrifter, stammede fra en model for den holistiske analyse af undervisning, der var blevet udviklet for et internationalt komparativt forskningsprojekt af denne undersøgelses konsulent. I slutningen af observationsopsummeringsformularen blev observatørerne bedt om at give en vurdering af sessionen som en helhed og identificere nogle områder, kommentarer eller spørgsmål, som de ønskede at referere til læreren eller undersøgelsesholdet.

### **Konsekvens og moderation**

Pilotundersøgelsen blev brugt til både at gøre holdet fortroligt med procedurene, til at øve holdet brugen i dem, og til at finpudse dem. Som i hovedundersøgelsen blev alle skolebesøg foretaget i par, der skiftede mellem aktiviteter (interviewe/nedskrive, observere undervisning/observere børn) for at sikre absolut proceduremæssig fortrolighed. Skemaerne blev ledsaget af en nøgle, der definerede de operationelle betydninger af alle udtrykkende brugt i de forskellige skemaer (fordi udtryk som 'opgave', 'aktivitet', 'interaktion' eller 'engagement' kan betyder forskellige ting for forskellige mennesker), og man sørgede for at sikre sig, at alle delte den samme forståelse af disse udtryk.

For både pilot- og hovedundersøgelsen ændredes sammensætningen til skolebesøgene hver dag, for at hvert medlem af holdet kunne arbejde sammen med hvert af de andre medlemmer og dermed maksimere konsekvensen i brugen af de forskellige procedurer.

Feltarbejdet i England blev foretaget af hele holdet af syv inspektører, en LEA rådgiver og en konsulent. Af logistiske årsager var dette ikke muligt i Danmark og Finland, hvor holdet deltes i to grupper af fire. For at konsolidere undersøgelsens komparative element og for at sørge for metodologisk konsekvens arbejdede tre medlemmer imidlertid i begge disse lande: to under pilotundersøgelsen og en (konsulenten) under hovedundersøgelsen.